

# TRABAJO FIN DE MASTER

*“La inclusión de familias de origen latinoamericano: Las voces de las mujeres como vía para la evaluación de un programa socioeducativo”*

**Máster Oficial en Psicología de la Educación**

**Autor:** Aura Marina Morales Cabrices

**Tutor:** Ignacio Montero

**Fecha:** Febrero 2013

La inclusión de familias de origen latinoamericano: Las voces de las mujeres como vía para la  
evaluación de un programa socioeducativo

Aura Marina Morales Cabrices  
Universidad Autónoma de Madrid

Trabajo Fin de Máster de Investigación

Tutor: Ignacio Montero

Madrid, Febrero de 2013

### RESUMEN

El objetivo del presente estudio es describir las perspectivas de las mujeres inmigrantes de origen latinoamericano sobre su inclusión social desde el análisis de sus propias voces y usar dicha descripción como una vía para evaluar el proyecto de Mediación intercultural con familias inmigrantes, del Centro Socioeducativo “Jara” de la Asociación Barró. Para ello se recogieron las aportaciones de 25 mujeres mediante entrevista en profundidad, cada una como referente familiar participante de dicho centro. La investigación se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa, de tipo fenomenológica para la descripción de la experiencia subjetiva con una mirada de tipo etnográfico dada la participación de la autora en el mencionado proyecto. Los resultados indican que los objetivos y ejes de intervención del proyecto de Mediación social intercultural con familias inmigrantes están en nivel deficitario y necesitan ajustarse a las necesidades y demandas de la población que atiende, la familia monoparental en su mayoría. Por lo tanto las aportaciones de estas mujeres constituyeron una vía valiosa para evaluar dicho proyecto.

*Palabras clave:* Inclusión social, familias inmigrantes, mujeres, intervención socioeducativa, Mediación intercultural, evaluación.

## **PRÓLOGO**

La idea inicial de realizar estudios en la Universidad Autónoma de Madrid fue profundizar en el ámbito de la Psicología de la Educación y seguir una línea de investigación que me permitiera incursionar en estudios doctorales. Pero esta idea ha ido cambiando con el tiempo. Por alguna razón, la contratación en un centro socioeducativo de atención a familias inmigrantes ha reconducido por decirlo así, los intereses investigativos iniciales.

En principio, la idea prefijada de desarrollar un estudio sobre la motivación del profesorado justificó la petición hecha al profesor Nacho Montero para que fuese tutor de mi investigación. Sin embargo, las circunstancias actuales nos han llevado a pensar qué se puede hacer en base a la propia experiencia que se nutre cada día en el mencionado centro. Además, nos hemos planteado que el enfoque del máster en relación a las perspectivas teóricas y profesionales de la educación, la metodología de la investigación en ámbito de la psicología y la educación, la atención a la diversidad e inclusión educativa, así como el tema de la inmigración, la diversidad cultural y la igualdad de género, guardan estrecha relación con mi actividad profesional actual, así que sería interesante realizar un estudio más acorde a ello.

En vista de las circunstancias he buscado la manera de sacar adelante una investigación que pudiera resultar útil para este contexto. Así acabamos haciendo un estudio descriptivo fenomenológico de la experiencia migratoria de estas mujeres, descripción que acabó convirtiéndose en una vía para la evaluación del proyecto en el que, junto a la autora, participaban y donde se les pidió la colaboración para esta investigación.

### **La Psicología de la Educación en la Inclusión social de las familias inmigrantes**

Aunque el fenómeno de la inmigración ha sido abiertamente estudiado, las dificultades que tienen muchas familias inmigrantes y las condiciones de vida que presenta la mayoría pueden indicar que su proceso de inserción en la sociedad no es satisfactorio y que aún falta mucho por conocer.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), recoge el derecho de toda persona a emigrar, a salir del país y establecerse en otro, a tener una vida digna, sin distinción alguna; derechos que incluyen a todas las personas. Pero la realidad de muchas familias y las leyes locales que supeditan este planteamiento, puede hacer de esos derechos una utopía. Por su parte, la actual crisis financiera y económica afecta a la población más desfavorecida sea de origen extranjero o no. De este modo, la situación familiar, social, económica, residencial, jurídica, etc., de muchas personas continúa dificultando la garantía de una vida digna y en igualdad de condiciones. Si a estas dificultades se le añade una experiencia migratoria difícil, cuyas expectativas han tenido que ser reajustadas a una realidad contraria, el colectivo extranjero podría seguir siendo más vulnerable a la exclusión social. (Toribio, 2010)

Actualmente, el proceso de exclusión social continúa profundizándose en muchos colectivos que han quedado marginados tanto de derechos como de oportunidades para participar en las organizaciones sociales y comunidades donde se articula la sociedad (Parrilla, 2004). Bajo esta idea, se considera al sistema educativo como el mecanismo primordial para combatir las desigualdades sociales y la institución con mayor potencial para promover la inclusión de las personas en riesgo de exclusión social (Moreno, González y Moreno, 2006; Echeita, 2006). La interrogante sobre cómo superar la exclusión social de las familias inmigrantes más vulnerables puede tener muchas respuestas. Una de ellas y dentro del ámbito educativo podría encajar con lo que La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO considera como primordial: “Una educación inclusiva que promueva la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades” (UNESCO, 2009, p.8). Por lo tanto, las prácticas educativas que favorecen la participación activa, el aprendizaje y desarrollo de todas las personas son consideradas como prácticas inclusivas (Anscow y Booth, 2000), porque además valoran al individuo con sus necesidades y características peculiares, diversas y únicas.

En este sentido, el enfoque de una educación inclusiva para todos, para la diversidad cultural, se refiere a la participación activa de todas las personas considerando esas

diferencias culturales que caracterizan a las personas migrantes como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos (Besalú, 2002; Carrasco, 2005; Parrilla, 2002). Es importante destacar, que la inclusión educativa debe abarcar todos los escenarios del extenso ámbito donde se producen aquellas actividades educativas que contribuyen al desarrollo de las potencialidades de las personas.

Al definir la educación en un sentido amplio, no sólo los centros escolares cobran protagonismo si no el contexto informal en la esfera de la familia, y el contexto no formal como aquellas actividades que realizan las asociaciones y centros socio-educativos, centros juveniles de ocio, tiempo libre, centros de apoyo a la familia, entre otros. Así puede destacarse las finalidades de la psicología de la educación en variados contextos. Llegados hasta aquí, se hace imprescindible poner de manifiesto que la psicología de la educación tiene conocimientos e instrumentos suficientes para contribuir a que las prácticas educativas sean más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras para las personas que participan en ello (Coll, Palacios, Marchesi, 2001) porque tiene como trabajo la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas (formales, no formales e informales) mediante el desarrollo capacidades de las personas, grupos o instituciones (Carreñas, 2012).

De este modo, para promover el desarrollo de la persona en situaciones educativas es necesario tener un concepto polisémico de la familia, de la organización de la vida familiar, de su cultura y su realidad (Gimeno y Lafuente, 2010). En el proceso de intervención social y educativa resulta indispensable conocer los significados y valores que la familia migrante tiene, su cultura y sus modos de vida, más aún cuando su modelo de interacción diverge de la cultura de la comunidad de llegada (Rodríguez, 2010). Para lograr estos cometidos, los proyectos y actividades educativas que se plantean dentro de cualquier programa de intervención necesitan estar en consonancia con la cultura de estas familias a través de un acercamiento real y profundo que permita conocer de fondo su realidad, sus necesidades y carencias, pero también las capacidades y fortalezas que van construyendo debido a su condición (Rodrigo, Márquez, Martín y Byrnes, 2008; Sayed-Ahmad 2010). Para eso, los programas de intervención socioeducativa específicamente, deben contemplar aquellas dificultades de incorporación y normalización de las familias migradas en su adaptación en el entorno para que las prácticas educativas puedan responder con eficacia a su inclusión social (Lucea, 2012).

Precisamente en una situación como la actual las prácticas educativas en contextos no formales cobran fuerza en la intervención con familias inmigrantes. Ahora bien, se ha registrado una alta vulnerabilidad social, personal y económica especialmente en las familias

monoparentales maternas, que constituye la principal tipología de familia en los últimos años (Lucea, 2012). Los múltiples apoyos y recursos de ayuda que requiere la familia monoparental, en el caso de la mujer inmigrante se hacen aún más necesarios. Para una mejora de su inclusión, los objetivos de los programas socioeducativos deben tener una amplia cobertura que aborde las necesidades que presentan con el fin de minimizar los riesgos de exclusión social de los cuales son vulnerables (Lorenzo, Godás, Priegue y Santos, 2009).

### **Aportaciones de trabajos empíricos en nuestro país**

Los estudios sobre inmigración han sido dirigidos mayoritariamente a una explicación dinámica de su integración social en el ámbito económico, laboral, sanitario social, educativo, de vivienda, y otros (García, 2010; Laparra 2003; Mata 2004, Mateo, 2005). A su vez existen otros estudios sobre la integración de la mujer inmigrante, como la monografía realizada en Murcia por Martínez (2008), donde se destaca el proceso de integración de la mujer a través de los centros de educación de adultos, el impacto en la sociedad de acogida, lo positivo de las ayudas brindadas y la necesidad de formación que tienen los profesionales de la docencia en la enseñanza a la población multicultural.

El estudio realizado por De Haro (2008), también está centrado en la mujer inmigrante cuya finalidad ha sido fomentar actuaciones de acogida, integración y convivencia intercultural en la región de Murcia. Los resultados de este estudio se relacionan con los fines de esta investigación, ya que la autora concluye que aunque los programas de las asociaciones y ONG's son muy positivas es necesario que las mismas realicen un seguimiento y evaluación de los programas a desarrollar y valoren los resultados obtenidos, de modo que cada entidad desarrolle una cultura de evaluación constante, que coadyuven a conseguir sus objetivos.

A su vez, el estudio realizado por Bernárdez (2007), está orientado a conocer a través de diferentes grupos de discusión, las representaciones en la información y la percepción social de las mujeres inmigrantes en España, siendo una de sus conclusiones la imagen eminentemente masculina de la inmigración que proyectan los medios televisivos mayormente. No obstante, cuando los medios se refieren a la mujer inmigrante su figura es relacionada con la prostitución y la delincuencia, o por otro lado es relacionada con lo materno y los cuidados de otros, muchas veces víctima de su propia cultura.

Más específicamente, los estudios dirigidos a familias en este caso procedentes de América latina están orientados principalmente al protagonismo femenino en la búsqueda de nuevos horizontes donde pueda mejorar su calidad de vida y la de sus familias. El estudio de Rumí et al. (2006) reúne información sobre la situación de mujeres latinoamericanas en lo referente a la empleabilidad y explotación laboral, a la situación de sus familias, el envío de

remesas y la reagrupación de los hijos, así como lo concerniente a los sistemas potencialmente productores de exclusión social y la violencia de género del cual es víctima. Este último punto es abordado ampliamente por Rovalbos (2006), quién ha hecho una investigación sobre la incidencia de la violencia contra la mujer y los malos tratos a mujeres dominicanas y ecuatorianas en Madrid. La autora concluye que es necesario trabajar la prevención de maltrato en todos sus ámbitos, ya que estas mujeres demostraron en sus discursos una concepción de las relaciones afectivas relacionadas con el patriarcado y el machismo.

Más concretamente son los estudios de Parrilla (2004) y Gil et al. (2010), los que dan paso a un conocimiento profundo de las percepciones de las mujeres inmigrantes. Por su parte Parrilla (2004) ha utilizado entrevistas en profundidad para recoger información sobre la construcción del proceso de exclusión social en las mujeres jóvenes adolescentes, explicando su origen, sus formas y las consecuencias e implicaciones educativas. La metodología utilizada bajo el paradigma cualitativo ha sido la biográfica-narrativa cuyo objetivo principal fue dar voces a mujeres jóvenes, siendo uno de sus grupos mujeres inmigrantes.

El estudio de Gil et al. (2010), tuvo como objetivo primordial reflexionar de forma colectiva sobre los procesos migratorios familiares, desde una perspectiva transnacional y con especial atención a las mujeres. Los autores aluden a la aceleración y feminización de la migración latinoamericana, siendo las madres transnacionales y sus familias los que están asentándose en nuevos campos sociales e improvisando estrategias de maternidad, hecho que se presenta como un reto por los altos costos económicos y afectivos que supone. Estos aspectos se relacionan con el presente la presente investigación en cuanto a la valoración que se le hace a la mujer como referente familiar, pero se le otorga el protagonismo a las voces de las mujeres como una vía para valorar la dimensión socioeducativa de su proceso de inclusión.

También, Santos, Godás y Lorenzo (2009), han realizado un estudio sobre la implantación de un programa socio-educativo con familias inmigrantes en la escuela, a través de un estudio de casos. Los resultados más relevantes demuestran que la disponibilidad de las familias inmigrantes para que participen activamente en este tipo de programa se determina por la forma en que los investigadores y/o administradores de la escuela son capaces de convencerlos de las ventajas de su participación en la educación de los hijos y en su proceso de integración social.



Por último, el estudio de Moscoso (2009) intenta conocer las percepciones elaboradas por un grupo de padres y madres ecuatorianos sobre la participación de sus hijos/as en el sistema de enseñanza español, por medio de un discurso subjetivo analizado tras hacer una entrevista en profundidad. Sus resultados muestran que la actitud de los progenitores hacia la escuela en lugar de ser incompatible y chocante, confiere legitimidad e importancia a las instituciones educativas.

Se puede decir que los estudios empíricos habidos en el país hasta ahora, ponen en evidencia la importancia de las voces de las mujeres inmigrantes siendo pocos los estudios que le otorgan protagonismo a sus percepciones. En este caso, la información que aportan las mujeres como referente de familia monoparental, será utilizada para revisar o evaluar las prácticas socioeducativas en contextos de educación no formal. Esto se hace necesario ya que el tener una visión amplia de su realidad social y conocer cómo perciben su inclusión es esencial para poder avanzar en las intervenciones socioeducativas y minimizar los riesgos de exclusión de este colectivo inmigrante.

### **Aportaciones desde la perspectiva de género**

Dado el tipo de objetivos y las protagonistas, la perspectiva feminista y cualitativa inspira el modo de afrontar nuestra investigación (ver Olensen, 2011 para una revisión de este enfoque de la investigación). Desde esta mirada se analizan los fenómenos desde la perspectiva de *las* participantes.

Hay que recordar que la inmigración latinoamericana son mayormente las mujeres que han tomado sobre sus hombros la responsabilidad de buscar nuevas formas de vida, de mejorar su economía, de liberarse de la sumisión hacia su pareja; así como de buscar mejores posibilidades de estudio para sus hijos (Gil et al., 2010). Asimismo, otros estudios demuestran que ellas son protagonistas de la inmigración latinoamericana y que su objetivo se basa en el sostenimiento de la familia y la educación de sus hijos principalmente. (Bernández, 2007; Rumí et al., 2006; Novalbos, 2006). Por consiguiente, las diferencias de género en una cultura machista, proyecta a la mujer como la responsable de la educación y con frecuencia son ellas las que más participan en este proceso.

Otra razón de peso es que para conocer la integración de las personas, se ha considerado que la percepción de las mujeres es un factor preponderante. Así lo expone García (2010), en su investigación sobre la medición de la integración social de la persona inmigrante bajo el término de ciudadanía inclusiva, donde hace alusión al Programa INTI “Integration of Third Country Nationals” [“Integración de personas del tercer mundo”] puesto

en marcha en Europa en el año 2006, destacando como necesaria “una percepción específica de las mujeres” para medir la integración de las personas inmigradas (García, 2010, p. 102).

Es necesario reiterar el planteamiento de Lucea (2012), debido al estudio sobre las prácticas de intervención socioeducativas con familias que ha realizado, donde enfatiza en la alta vulnerabilidad social, personal y económica que existe especialmente en las familias monoparentales maternas. Es decir que la opinión de la mujer como referente de familia es sumamente importante a la hora de valorar este tipo de programas.

Por lo tanto, se considera importante la percepción de las mujeres en su proceso de inserción social e inclusión educativa, tanto de ellas como la percepción que tienen acerca de la participación inclusiva de sus hijos/as tras experiencia migratoria.

### **Latinoamericanos en Madrid: el caso de Pueblo Nuevo**

Está registrada una incidencia notable de la inmigración principalmente femenina en Madrid (Bernárdez, 2007, p:18), siendo Ciudad Lineal el Distrito de residencia de muchas ciudadanas extranjeras y sus familias.

En el Distrito de Ciudad Lineal, donde mayormente residen los ciudadanos/as de origen latinoamericano, específicamente en la zona de Pueblo Nuevo, la población de origen extranjero es elevada: Los ciudadanos y las ciudadanas migradas representan el 22,6 % sobre el total de la población (48 % hombres; 52% mujeres), siendo las personas de origen ecuatoriano los que mayormente residen en él seguido por ciudadanos/as de Colombia, Perú, Bolivia, Republica Dominicana, Nicaragua, con lo cual el 60 % de las familias extranjeras que viven en Ciudad Lineal son de origen latinoamericano (Asociación Cultural “La Rueda”, 2012).

En Pueblo Nuevo se encuentra uno de los centros de educación no formal donde se atienden a muchas de estas familias migradas, como lo es el Centro Socioeducativo “Jara” de la Asociación Barró, el cual tiene como objetivo primordial “dar una respuesta socioeducativa coherente e integrada a la población inmigrante, permitiendo asegurar procesos de desarrollo de socialización y ciudadanía sanas y adaptadas” (Asociación Barró, 2012, p.2).

El proceso de intervención socioeducativa de Jara- proyecto de la Asoc.Barró, inició su camino en el año 2001. Actualmente, se registran 102 familias, del cual el 84% es población extranjera de origen latinoamericano, un pequeño porcentaje de extranjeros marroquíes y rumanos y otro porcentaje considerable de españoles/las. Se considera que la acción socio-educativa intencional que promueven este tipo de organizaciones sociales así como otras entidades del entorno de muchas familias migrantes, son instituciones que tienen como finalidad coadyuvar en la mejora de las condiciones de vida de la inmigración, de la

comunidad, de su población y optimizar las relaciones interculturales del barrio (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998). Los programas educativos de Asociación Barró tienen un enfoque o perspectiva integral e intercultural, dirigidas a atender un colectivo diverso: Familias migrantes procedentes principalmente de América Latina con escasez de recursos y en situación de vulnerabilidad social, familias extranjeras minoritarias (Europa del Este y Magrebíes), y familias autóctonas con bajos recursos económicos.

El programa socioeducativo del Centro Jara Asociación Barró, está estructurado en tres dimensiones: (a) Intervención con menores, adolescentes y jóvenes, (b) Intervención con familias, y (c) Intervención socio-comunitaria. En base a la intervención socioeducativa con familias, dentro del programa de Jara se ha propuesto un proyecto denominado “Mediación Social Intercultural con familias inmigrantes”, puesto en marcha en el año 2011. Este proyecto instauro la figura del mediador como un elemento más de un equipo socioeducativo multidisciplinar que aborda diferentes ejes de intervención:

- Salud y género
- Intervención psicopedagógica
- Convivencia vecinal y participación ciudadana
- Orientación socio-laboral a través de las Tic's.

Dentro de cada eje de intervención se realizan diferentes actividades socioeducativas. Tanto los objetivos del proyecto de Mediación Social Intercultural y estos ejes de intervención serán abordados con minuciosidad más adelante.

La mediación intercultural supone una manera particular de trabajo en contextos de diversidad cultural y esa peculiaridad procede del conjunto de relaciones interétnicas y la ayuda de una tercera persona que trabaja para crear espacios de encuentro, acercamiento, diálogo y acuerdo, respetando el protagonismo de las personas involucradas en el proceso. Es innovador no solo para el campo de la mediación de conflictos sino para las modalidades de intervención social (Giménez 2001, Blanchard, 2010, Toribio, 2010).

En el Centro socioeducativo Jara- Asociación Barró, han apostado por el uso de una estrategia de intervención basada en la figura del mediador social intercultural, cuyo origen sea latinoamericano, para facilitar de alguna manera el acercamiento y la amplia comprensión que requiere la situación de las familias de este origen específicamente. Además, se pretende que esta figura propicie el encuentro entre personas diferenciadas culturalmente, y que por lo tanto lleve a cabo los siguientes objetivos: (1) Que intervenga con los miembros de la familia inmigrante debido a los múltiples conflictos que viven; (2) que propicie la participación de la comunidad en situaciones socioeducativas; (2) sea el nexo de unión entre centros educativos,

entidades sociales, agentes, centros sanitarios para abordar la problemática y a los sistemas que vulneran la exclusión de las familias inmigrantes, entre otras funciones (Asociación Barró, 2012).

No obstante, el mediador intercultural deberá tener un conocimiento profundo de la realidad de las familias latinoamericanas que oriente la propia intervención, que “enganche” a las personas en la búsqueda de soluciones de sus propias necesidades y que motive a las personas a participar en actividades socioeducativas (Giménez, 2001). Por lo tanto, el conocimiento de la realidad aunado con las percepciones subjetivas que los protagonistas tienen de su propio proceso de inclusión, conllevará a una práctica socio-educativa más ajustada y eficaz.

Cabe destacar que la autora de esta investigación ha sido contratada como mediadora para este proyecto, situación que se ha aprovechado para desarrollar este estudio en el contexto socioeducativo descrito. Así, la finalidad este trabajo está basada en la escucha y el análisis de las voces de mujeres inmigrantes latinoamericanas, en la recogida de sus experiencias, percepciones, necesidades e intereses como demandas, para evaluar el programa de intervención socioeducativa puesto en marcha a través del proceso de Mediación Social Intercultural con familias, cuyas acciones tienen como fin último mejorar la inclusión social de personas inmigrantes.

Por lo tanto podemos decir que este estudio tiene un objetivo doble:

1. Describir las percepciones subjetivas sobre el proceso de inclusión social desde la perspectiva de un grupo de mujeres migradas de América Latina.
2. Utilizar las voces –las perspectivas- de estas mujeres para evaluar los objetivos del proyecto de Mediación Social Intercultural con familias inmigrantes que actualmente desarrolla el Centro Socio Educativo Jara de la Asociación Barró.

## **MÉTODO**

### **Informantes**

Las participantes del estudio fueron 25 mujeres migradas de países de origen latinoamericano, que son atendidas dentro del programa de familia del centro socioeducativo Jara de la Asociación Barró, entidad de educación no formal. Estas participantes constituyen casi el 25% de la población total de las familias, dado que el total registrado en “el proyecto está compuesto por 102 familias en total” (Asociación Barró, 2012, p.8).

Las informantes fueron escogidas a propósito, considerando como criterios los siguientes: Mujeres con más de tres años en España, migradas de Latinoamérica, con hijos reagrupados o nacidos en el país de acogida y escolarizados, que fuesen personas abiertas al

diálogo y dispuestas a conversar sobre su propia historia. Para ello habrían de tener un gran conocimiento personal propio, que pudiese facilitar la revelación de sus experiencias en profundidad.

### **Instrumento y recogida de datos**

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante entrevista en profundidad (Kvale, 2011), de unos 45 minutos de duración aproximadamente, que ha permitido hacer una recogida de información “hasta el fondo”. Las entrevistas se han llevado a cabo en el hogar de cada informante, escogido así por las mismas personas por ser éste un espacio que les permite estar distendidas y en confianza, lo que facilitó el despliegue profundo de sus experiencias. En efecto, la creación de un clima de confianza ha sido primordial por lo que ha de señalarse el cuidado tenido para que las mujeres informantes se sintieran cómodas en todo momento. Es necesario mencionar que en dicho espacio solo se encontraba presente la entrevistadora y la entrevistada.

Las entrevistas fueron grabadas de forma individual, mediante una grabadora de voz digital, siendo transcritas posteriormente tal cual fueron grabadas. Al concertar la cita de entrevista, cada participante fue informada del proceso completo, de la grabación de la misma y de los fines que se pretendían. La decisión de proceder con la entrevista fue voluntaria.

De la revisión de la literatura y recursos anteriormente descritos, se ha fundamentado y apoyado la preparación de la entrevista y la guía esquemática de temas y preguntas que encauzarían la misma, de modo que pudiesen ajustarse a los fines de la investigación.

En segundo lugar, se realizaron tres entrevistas de mujeres que fueron afinando el esquema y que aportaron ideas para guiar el proceso y obtener la información necesaria. Tras obtener información en las tres primeras entrevistas, se cerró dicha guía esquemática para guiar a las participantes en la manifestación de su experiencia, identificando áreas temáticas o ejes a indagar en profundidad, las cuales serán representadas en la Figura 1.

### **Diseño y procedimiento**

El estudio tiene carácter cualitativo, mediante la descripción y el análisis de los contenidos de las entrevistas realizadas para obtener un conocimiento profundo del fenómeno de investigación. Por lo tanto, el estudio está impregnado de las características de una investigación fenomenológica, donde se describe la experiencia subjetiva de las informantes sobre el proyecto migratorio y su inclusión social. Mediante la descripción sistemática de la información recabada se establecen regularidades en la experiencia compartidas por las participantes, partiendo de un dejar en suspenso sus propias categorías de análisis (Mertens y Wilson, 2012).



*Figura 1.* Áreas o ejes temáticos que sirvieron de guía para las entrevistas en profundidad

También, este estudio tiene una perspectiva cualitativa de tipo etnográfica, fundamentada en el estudio de primera mano de la cultura latinoamericana, donde se pretende explicar las percepciones de las participantes en este momento vital, con una mirada ‘desde adentro’. Esta visión introspectiva ha sido posible gracias al acercamiento bastante consistente que ha tenido la investigadora con las entrevistadas y su ámbito social, además de compartir patrones culturales con ellas por lo que se considera como una miembro más de este grupo de mujeres. Esta posición de la investigadora supone un lugar bastante privilegiado de estar en “el mundo” de estas mujeres basado en tres aspectos: La figura educadora desde el centro, el carácter académico de la propia investigación y el hecho de ser mujer inmigrante latinoamericana.

Es importante aclarar por qué la perspectiva de género engrana perfectamente con el presente estudio. Primero que nada, las mujeres madres de los niños, niñas y adolescentes del CSE Jara-Asociación Barró son las que más participan en las actividades del proyecto, bien sea por la creencia cultural del rol de género centrado en la responsabilidad educativa de la madre, bien sea porque la mayoría de las mujeres entrevistadas están separadas, son solteras,

o están divorciadas, o ya sea por el hecho de tener un espacio de mujeres dentro del centro, lo cual facilita el acceso de la entrevistadora a las informantes. Se puede observar que la familia monoparental es dominante en esta población.

En la descripción sistemática y análisis del contenido de los productos verbales recogidos, se establecen diversos puntos de encuentro que son compartidas entre las entrevistadas y donde se han identificado las temáticas y categorías de análisis a examinar, obtenidas del propio grupo (León y Montero, 2003). Tras obtener las categorías, ha sido necesario agruparlas en ejes o dimensiones que faciliten su reconocimiento y descripción. Seguidamente, se procedió a diseñar las redes de relaciones entre unos elementos y otros para analizarlos y luego poderlos valorar en base al proyecto de mediación que se evaluará posteriormente.

### **Análisis de los datos**

El análisis de las entrevistas no estructuradas se ha realizado usando procedimientos de análisis de contenidos, propios del análisis cualitativo. Para ello se ha utilizado el programa Atlas.ti 6.2, cuya aplicación ha permitido segmentar los textos en citas relevantes y marcar su longitud y número asignado para cada documento o entrevista, lo que facilita su análisis. También el programa ha permitido codificar citas para agruparlas posteriormente, cuantificar las citas que se repiten en una categoría, comentarlas al margen de ellas y relacionar los códigos o categorías de análisis a través de las *networks* o redes de componentes conceptuales, cuya relación se representa gráficamente en el programa para visualizar mejor las correspondencia entre unas categorías y otras.

Por otra parte, los datos sociodemográficos de las entrevistadas se han descrito detalladamente con sus características más importantes para el estudio. También, en cada categoría se ha desglosado el número de entrevistas en la que aparecen los contenidos pertenecientes a la categoría, para tener una aproximación de su importancia dentro del conjunto.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En cuanto al análisis del contenido de la información recabada en las entrevistas, se presentan los resultados con las aportaciones de las informantes a través de citas o fragmentos de texto que han sido seleccionados para destacar ‘las voces’ de las mujeres inmigrantes. Sus percepciones serán traducidas en necesidades de evaluación, de modo que la intervención psicopedagógica y socioeducativa que se realiza con las familias dentro del proyecto de Mediación Social Intercultural del CSE Jara- Asoc. Barró, puedan valorarse en cuanto a su

congruencia con dichas preocupaciones, intereses, percepciones, etc., que las informantes han manifestado abiertamente.

Por consiguiente, la presentación de los resultados se organiza en cuatro apartados: a) Descripción general de los datos sociodemográficos de las informantes; b) Análisis del contenido de la información obtenida dentro de cada categoría; c) Valoración de las percepciones dadas sobre el proceso de inclusión de cada participante, contrastando dichas necesidades e intereses con los ejes de intervención del Proyecto de Mediación Social Intercultural con familias inmigrantes del CSE Jara; y d) Discusión de los resultados obtenidos en la evaluación.

### **Descripción General de los Datos Sociodemográficos de las Informantes**

A continuación, se describe de forma general los datos sociodemográficos y características destacadas del grupo de mujeres participantes. Los mismos se describirán a través de los siguientes aspectos: Tramo de edad, origen, años de permanencia en España, estado civil, ocupación actual, nivel educativo, situación legal, y el por qué decide emigrar.

- Tramo de edad: El rango de edad en el cual se ubican las entrevistadas ha sido entre 28 años y 53 años de edad.
- Origen: La gran mayoría de las mujeres proceden de América del sur, un total de 16 mujeres de Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela. En la zona central, se ubican 4 mujeres procedentes de Nicaragua y Honduras; y en la región caribeña se entrevistaron a 5 mujeres de origen Dominicano, siendo un total de 25 entrevistadas.
- Años de permanencia en España: Entre las entrevistadas, existe un rango de 3 a 18 años de permanencia o asentamiento en España.
- Estado civil: La mayoría de las mujeres participantes están separadas de sus parejas, otras son solteras o están divorciadas, hasta un total de 17 mujeres. Las ocho restantes hasta 25 están casadas o viven con sus parejas. Predominando así la familia monoparental materna.
- Ocupación actual: La ocupación de la mayoría de las mujeres está dentro de uno de los sectores más afectado por la crisis como lo son la hostelería y el servicio doméstico. Un total de 10 mujeres laboran en servicio doméstico, 4 son cuidadoras de ancianos y niños y 6 trabajan en alojamiento y comida. De las 5 mujeres restantes, 2 están en situación de desempleo y otras 3 mujeres amas de casa.
- Nivel educativo: De un total de 25 mujeres, 11 de ellas han alcanzado el nivel de la ESO, 6 mujeres tienen un nivel básico, 5 de ellas tienen carrera universitaria (2



Maestra infantil, 2 de Educación Primaria y una Odontóloga) y 3 adultas han hecho cursos en Formación Profesional.

- Número de hijos: El rango de hijos está entre 1 y 5 hijos.
- Situación legal: Actualmente, la situación jurídica de la mayoría es regular. Así lo confirman 14 mujeres que tienen permiso de residencia de larga duración. Un número considerable de 5 personas están en situación irregular, mientras que 3 de las participantes están trámite para ser nacionalizadas. El resto de las mujeres, 3 de ellas están en trámites de obtener la legalidad, de ser aceptadas o ‘aptas’ para vivir en España.
- Por qué deciden emigrar: La razón por la cual la mayoría de las mujeres ha emigrado es debido a dificultades económicas en el país de origen. Un total de 11 personas lo hacen por ese motivo. Otras 7 mujeres emigran por problemas familiares y/o de pareja, y el resto de mujeres, unas 5 de ellas lo hacen para buscar mejores posibilidades educativas para sus hijos, una ha sido reagrupada y otra comentó que lo ha hecho por experimentar.

En resumidas cuentas, la mayoría de las mujeres son de origen suramericano, de un promedio de edad de 39 años, y un promedio de 7 años viviendo en España. La mayoría son familias monoparentales, que laboran en el sector de servicio doméstico, con un nivel educativo de la ESO y un promedio de 2 hijos cada una. También, la mayoría se encuentra con el permiso de residencia legal y han tomado la decisión de emigrar básicamente por la precariedad económica en la cual se encontraban en el país de origen.

### **Análisis del Contenido de las Entrevistas**

El procedimiento inductivo empleado ha permitido obtener múltiples elementos de análisis que surgieron en el desarrollo de las entrevistas, los cuales se han perfilado dentro de dimensiones o ejes. En este sentido, se agruparon las categorías de análisis como se presenta en la Tabla 1.

A continuación, se describen detalladamente las categorías agrupadas por eje haciendo énfasis en las aportaciones de las mujeres, que han sido presentadas en citas textuales (con nombre y edad) para darle sentido y protagonismo a sus voces.

**Eje personal.** Este eje engloba la información aportada por los temas y preguntas relacionadas con la persona en sí, sus características particulares y la forma de sentir, percibir y entender su proceso de inclusión. Las categorías que surgieron y que conforman este eje fueron: Las percepciones, los sentimientos y las actitudes.

**Percepciones.** Esta categoría se manifestó en tres formas: la primera la autopercepción, la segunda la percepción entre iguales y la tercera forma fue la percepción social.

**Autopercepción.** Para esta subcategoría, 19 de 25 mujeres manifestaron cómo se perciben ellas mismas tras experiencia de migración en la comunidad receptora. A continuación se exponen los fragmentos de texto que muestran las aportaciones de las informantes:

Te sientes joven pero te ves acabada, todo es muy difícil, y dices no salgo de aquí, no salgo y no salgo... (Amparo, 35)

Mi entorno me valoraba muchísimo como persona, pero aquí no es igual. (Paola, 33)

Vienes con una mentalidad sana y abierta [...] pero me he vuelto dura así como son contigo. (Mercedes, 41)

Tabla 1. *Ejes y categorías surgidas de las aportaciones de las entrevistadas y sus definiciones.*

Ejes	Categorías	Definición
<b>Personal</b>	Percepciones	El <i>eje personal</i> representa aquellos rasgos y características particulares del ser, como el auto concepto e identidad, la individualidad y personalidad que hacen de cada quién una persona única con una forma de actuación y de relacionarse peculiares. Al detectar estos aspectos en la entrevista, se ha considerado como relevante destacar para el análisis: La <i>percepción</i> de sí misma, la percepción entre iguales y la percepción social que manifestaron las mujeres, así como también, los <i>sentimientos</i> que afloraron al comentar su experiencia y por último las <i>actitudes</i> que asumieron ante las diversas situaciones vividas. (Melero y Olmos, 2010)
	Sentimientos	
	Actitudes	
<b>Cultural</b>	Identidad	El <i>eje cultural</i> se refiere a aquellas pautas de conducta y modos de significación de la realidad (normas, valores, creencias, etc.), que la persona entrevistada ha manifestado y que le caracteriza dentro de su grupo étnico. Los elementos más relevantes que se consideran en este análisis son: La identidad, los valores y las costumbres según su origen, el intercambio de experiencia, de ideas, etc. y la medida en que esto es recíproco con la población multicultural. A su vez en la entrevista surgieron los términos de ‘asimilación’ e ‘integración’, por lo tanto se han considerado las estrategias de aculturación que utilizan las participantes como categorías de análisis, así como también sus creencias religiosas y las representaciones o ideas que construyen de la realidad social. (Giménez, 2001)
	Valores y costumbres	
	Intercambio y reciprocidad	
	Estrategias de aculturación	
	Creencias religiosas	
<b>Social/ situacional</b>	Representaciones	Se define el <i>eje social y situacional</i> como el ‘entramado de relaciones’ que han establecido las participantes en la sociedad actual, caracterizando lo familiar como el contexto inmediato que prevalece en las historias de las mujeres. También, las informantes han incluido en la revelación de sus experiencias otras variables del contexto donde se desenvuelven, como lo son: lo económico, lo laboral, residencial jurídico, y en salud y género; de allí la razón por
	Apoyo social	
	Familiar	
	Económica	
	Salud	
	Género	
	Laboral	
	Residencial	

	Jurídica	la que se añade lo situacional a lo social. (Bruner, 1990; Giménez, 2001)
<b>Educacional</b>	Concepciones sobre educación Desarrollo escolar Interculturalidad Participación Barreras para la inclusión Motivaciones	A los fines de este estudio, se define el <i>eje educacional</i> dentro del marco de una educación inclusiva ya que en las entrevistadas se ha recogido información referente a sus perspectivas sobre la educación de sus hijos/as, cómo ha sido el desarrollo escolar de ellos/as, lo que opinan sobre las actividades educativas interculturales y su participación en el centro escolar. También ha sobresalido algunas barreras que encuentran para esa participación y para el aprendizaje de sus hijos/as y de ellas mismas, así como sus motivaciones de formación, entre otros. (UNESCO, 2009)

*Percepción entre iguales.* Siete (7) de las 25 mujeres dijeron alguna idea sobre cómo perciben a sus iguales. Los dos siguientes fragmentos lo ilustran así:

Que algunos también se portan mal muchas veces. Actúan como si estuvieran en su tierra, y bueno aquí para que le entiendan mejor le hablan así, para que entiendan que tienen que adaptarse a las cosas de aquí. (Reyes, 47)

Me gusta conocer de todo, pero las de mi origen comparten más de lo que me gusta hacer. Ellas vienen a mi casa, nos ponemos a conversar, hacemos comida... (Lorena 29)

*Percepción social.* En cuanto a la sensación de cómo se comporta o como es la mayoría de las personas en la sociedad, 18 de 25 mujeres dieron su apreciación al respecto. Dichas percepciones se representan en los siguientes fragmentos:

Hay algo que sí que se siente, algo como una diferencia en cómo la gente te trata. Es como que de ti pasan, eso se siente, se nota. (Paola, 33)

Aquí en Madrid son más espabilados, más racistas, que en los pueblos que son más humildes, la gente es más trabajadora. (Mercedes, 41)

Lo único que me ha hecho sentir diferente ha sido el rechazo por el color de tu piel, en la calle te dicen vete para tu país...eso es racismo. (Reyes 47)

*Sentimientos.* Las entrevistadas han exteriorizado algunos estados de ánimo cuando verbalizan la experiencia de migración y su proceso de inclusión social. A continuación, se despliegan las aportaciones de las entrevistadas dentro de cada categoría de análisis, estas son: Sensación de desarraigo, sentimiento de indefensión, de rechazo, inferioridad, pérdida y tristeza, soledad, frustraciones y por otra parte la afectividad-apoyo que han recibido.

*Sensación de desarraigo.* Un total 9 de 25 mujeres tuvieron la impresión de estar ‘en el aire’, o en un lugar que no es aquel al que pertenecen. Los siguientes trozos de texto representan este tipo de sensación:

No me siento bien aquí, de verdad que no, extraño a mi gente. (Ainsley, 45)

Si tuviera la oportunidad de elegir me iría, allá yo me sentía bien, reía y era alegre. (Marcela, 52)

*Indefensión.* Un total de 13 de 25 mujeres indicaron haber tenido situaciones donde se han sentido impedidas para defenderse.

En ese momento me echaron a la calle, de un momento a otro me echaron. La pasé muy mal. No tenía adonde ir (Lucrecia, 53)  
No pude traerme a mi hijo antes. La administración pone demasiados impedimentos. (Rosa, 42)

*Rechazo.* Todas las mujeres 25 de 25, han sentido en alguna ocasión, cierto desconocimiento o descrédito de personas externas.

Siempre cuando íbamos al médico nos miraban mal. (Amparo, 35)  
Yo me he montado en el autobús y hay gente que nos ha dicho: hijos [...] por qué no vendrán franceses o alemanes, tienen que venir éstos. (Elena, 36)  
Los vecinos son muy malos, viven quejándose de nosotros. (Miriam, 33)  
Te vas por la calle e igual, te miran de pies a cabeza o se ponen a criticarte...o igual estas comprando algo y te miran así como si le vas a robar... (Tania, 29)  
Me sentía mal por cómo me trataba él así denigrante. Me ponía a que le lavara el coche cuando estaba lloviendo... (M<sup>o</sup> Esperanza, 33)

*Inferioridad.* Un número de 8 de 25 mujeres entrevistadas, se han sentido por debajo de alguien. Se seleccionaron tres fragmentos de texto que así lo representan:

Me quedé de inmigrante, después que trabajaba tenía que limpiar aquí, se te baja la autoestima, te sientes muy mal, como si no fueses nadie. (Mercedes, 41)  
Te sientes como que nadie te quiere, todo el mundo te rechaza, todos te ven mal, pero es el autoestima (Elena, 36)

*Pérdida/tristeza.* En cuanto a los sentimientos debido ‘al duelo’ o pérdidas que sienten las personas tras emigrar, 10 de 25 personas han afirmado sentirse triste por este hecho.

Me pone triste esto, el estar lejos y no poder ver a mi madre.(Tania, 28)  
De noche cuando me acostaba ahí en esa casa y volvía a pensar y a llorar... me sentía mal, me sentía triste, el no poder ejercer lo que estudié y tener que limpiar casas, el no estar cerca de mi familia... (Maritza,38)

*Soledad.* Un total de 8 de 25 mujeres manifestaron melancolía o soledad debido a la ausencia de las personas queridas.

Me he sentido sola desde que llegué. Tienes un vacío dentro grande, grande, que no lo llena nadie...(Amparo, 35)  
Quisiera tener más tiempo para mí, tener amistades, una vida normal, sentirme valorada...(Silvia, 41)

*Frustraciones.* En cuanto a esta subcategoría, 8 de 25 mujeres se sintieron frustradas o privadas de aquellas metas propuestas que no han podido llevar a cabo.

He perdido doce años de mi vida y no he hecho nada (Angélica, 39)

No estaba acostumbrada a trabajar de eso, tantas horas, trabajar limpiando, fregando y cuando no estás acostumbrada te frustras, te enfadas, yo decía; no me realizo así. (Mercedes, 41)

*Afectividad-apoyo.* Todas las mujeres (25 de 25) mencionaron los apoyos y redes sociales que han facilitado su proceso de asentamiento e integración.

Me dijeron veinte que yo te ayudo y por eso me vine aquí. (Tania, 28)

Mi cuñada estaba aquí en Madrid con mi hermano, ella me dijo veinte, veinte conmigo (Paola, 33)

Tengo unas amigas que gracias a ellas conseguí trabajo. Entonces me apoyan y me ayudan, saben por lo que uno pasa aquí (Zulay, 51)

Una prima me esperaba ahí. Ella tenía bastante tiempo aquí y me quedé en su casa (Maritza, 38)

Aunque eran españoles eran un encanto de personas, me acogieron como a una hija (Miriam 33)

*Actitudes.* Los resultados arrojaron información sobre cómo actúan las entrevistadas ante tres aspectos que surgieron, estas son las siguientes subcategorías: Satisfacciones, empoderamiento y resiliencia.

*Satisfacciones.* En esta subcategoría un total de 10 de 25 mujeres verbalizaron haber cumplido con sus metas. Las citas textuales que más llamaron la atención en este aspecto se muestran a continuación:

Como mujer sola he salido para adelante. Y mi actitud de sonreír ante todo, la manera de ver la vida, de tratar de ser mejor persona me llena por completo. (Paola, 33)

He logrado en la medida de mis posibilidades sacar a mis hijos adelante. (Lucrecia, 13)

Siento esa calidad de vida que buscaba. (Vanessa, 31)

*Empoderamiento.* Para esta subcategoría 9 de 25 mujeres hicieron alusión a un cambio de actitud positiva para ‘apoderarse’ y asumir retos con fortaleza.

No me ayudó nadie hasta ahora, todo lo he conseguido por mi cuenta, aquí es difícil ganarse la confianza de la gente, así que tienes que enfrentarte al mundo y sacar fuerzas (M<sup>a</sup> Esperanza, 33)

He madurado, cuando vine la primera vez era tan ignorante, tan inocente y miedosa. Aquí te espabilas y aprendes a valerte por ti misma y a pensar que te tienes a ti para todo. (Juana, 43)

*Resiliencia.* La capacidad para asumir y sobreponerse positivamente a situaciones difíciles se identificó en todas las conversaciones sostenidas con las mujeres durante la entrevista, siendo un total de 25 de 25 de participantes que demostraron haber tenido esta capacidad en más de una ocasión.

Ya con el tiempo te vas haciendo la idea o la seguridad se va creando en ti, ya vas pisando fuerte. Si alguien viene a decirte algo ya sacas tu valor. (Paola, 33)

Me he apoyado mucho en mi hija y lo que me pasó me ha dado fuerzas y en el fondo valor, sentirme valorada y fuerte (Lucrecia, 53).

Voy a seguir adelante, ahora soy más fuerte, por más que me pasen cosas siento que las enfrento y que acepto las cosas que van viniendo con bien. (Catalina, 48)

Agradezco todo lo que me ha pasado en la vida, o si no no sería la persona que soy ahora (Vanessa, 31)

Que tenemos menos oportunidades que ellos pues sí, pero tenemos más capacidad para buscarnos la vida (Angélica, 39)

**Eje cultural.** El segundo eje que ha emergido de las conversaciones con las mujeres durante la entrevista ha sido el ‘cultural’ y comprende las siguientes categorías que sobresalieron, producto de sus historias particulares: La identidad, valores y costumbres, intercambio y reciprocidad, estrategias de aculturación, creencias religiosas y las representaciones de la realidad.

**Identidad.** En esta categoría, 5 de 25 mujeres manifestaron el reconocimiento de algunos rasgos propios relacionados con su grupo étnico y la importancia que le otorgan para mantenerla, en el proceso de interacción con personas diferenciadas culturalmente.

No pierdo mi identidad, no puedo ser española, no puedo comportarme como tal, yo me comportaré a mi forma, llevaré una mezcla de aquí y de allá esa mezcla no me la puede quitar nadie. (Angélica, 39)

Tu cultura tienes que ir con ella a donde sea, enriquecerla sí, pero no denigrar ninguna cultura, ni tu manera de hablar, de pensar, de ser. Donde quieras que vayas te puedes cultivar y aprender muchísimas cosas buenas (Marielena, 52)

**Estrategias de aculturación.** Un total de 14 de 25 mujeres hicieron alusión a la percepción que tienen sobre cómo ellas se integran en la sociedad.

Yo realmente nunca me he aislado, siempre me he integrado además que siempre me ha gustado la cultura española, yo por ejemplo nunca voy a los bares latinos, pienso que si estoy acá debo relacionarme con la cultura de acá. (Mercedes, 41)

Es que no lo asimilan, nos ven como inmigrantes que tenemos que irnos, no ven que somos parte de la sociedad española? Que hemos trabajado para España y que hay mucha gente que hizo su vida aquí. (Aracely, 28)

Nosotros somos los que nos tenemos que adaptar a ellos. (Elena, 36)

**Intercambio y reciprocidad.** En esta categoría, 12 de 25 mujeres revelaron el intercambio relacional de ideas y costumbres con otros grupos culturales y la correspondencia de dicho intercambio.

Yo he ido a limpiarles la casa y algunas veces me dicen: -Siéntate, vamos a hablar, haber cuéntame que tal es todo por allá-... Y les cuento [...]y ellos me cuentan. (M<sup>a</sup> Esperanza, 33)

Vine con el vocabulario de allá y aquí las cosas tienen como otro nombre pero es lo mismo, entonces recuerdo que mi jefa me fue corrigiendo y así aprendí una que otra cosa pero sin cambiar mi modo de hablar. (Juana, 43)

Sí, conocíamos gente, pero no era así un contacto real, o que nos diera una visión más amplia de la realidad de aquí, no. (Maritza, 38)

**Valores y costumbres.** Un total de 19 de 25 mujeres aportaron información sobre sus valores y hábitos o modos de proceder relacionado con su forma de socialización y con otros grupos de diferente origen.

Prefiero que mi hijo coja lo bueno de las dos partes. De allá que mantenga el cuidado y el respeto por los mayores y de aquí pues el espíritu de trabajo que no hay más. (Rosa, 42)

Hay cosas de aquí que no me gustan, no hay muchos valores [...] los jóvenes no tienen respeto hacia al anciano, los hijos ya no piensan en los padres...(Nora, 47)

Nos gusta el arroz y los españoles parecen que lo que menos comen es eso. (Zulay, 51)

**Creencias religiosas.** En lo tocante a esta categoría, 7 de 25 participantes aportaron información sobre el crédito que le otorgan a la religión. Se exponen cuatro citas textuales que dan fe de ello:

Me sentí sola y me refugié en la iglesia bautista. (Marcela, 52)

Si ellos te vienen a pagar mal yo voy con otra cosa. Y se lo dije [...] yo soy religiosa, yo creo en Dios, soy cristiana evangélica. (Elena, 39)

**Representaciones.** Un total de 23 de 25 mujeres hicieron representaciones o construcciones subjetivas de la realidad social de forma evidente.

Pensaron que los inmigrantes llegaron a cumplir con unos puestos de trabajo pero que no eran parte de la sociedad española, entonces al no visualizar de esa forma a la inmigración, claro, la dejaron de lado [...] es que no lo asimilan, nos ven como que tenemos que irnos no que somos parte de la sociedad... (Angélica, 39)

Aquí la gente también es muy envidiosa, aquí la gente te ve que tú vives bien, que eres extranjera y que vives bien y que tú no pasas miseria, a mucha gente le da roña eso (Marielena, 52)

Es como si te arrancaran de raíz, lo pierdes todo. Tienes un nivel de vida hecho a través de tu esfuerzo y ves que se te va, que se queda todo allá, tus amigos, tu familia, tu trabajo, tu estilo de vida y adoptas uno nuevo, uno distinto a la de antes, es como empezar de nuevo como si lo de antes ya no te valiese tanto porque la gente de aquí te hace sentir que lo que traes de allá no vale nada (Vanessa, 31)

**Eje social/situacional.** Este eje incluye la información aportada por los temas y preguntas correspondientes a lo social, como lo son: Las ayudas y apoyos sociales que han recibido las mujeres en su proceso de inclusión. También las informantes hicieron referencia a lo situacional, específicamente en el ámbito familiar, laboral, residencial, económico, jurídico, de salud y género. Estos aspectos conforman las categorías de análisis, donde se añaden los fragmentos de texto recogidos de la información aportada por las entrevistadas.

**Familiar.** En esta categoría, todas las mujeres (25 de 25) manifestaron diferentes situaciones, la mayoría problemáticas y difíciles con respecto a las relaciones familiares. Se escogieron tres fragmentos de texto que representan algunas de esas dificultades:

Yo quiero a mi esposo, quiero a mi familia, pero veo que se está derrumbando, que los sacrificios que he hecho para qué, para esto, no lo merezco. (Miriam, 33)

Yo descuidé mi hogar porque trabajaba duro todo el día. (Teresa, 49)

A la pequeña, era mi pequeña, la dejé de 11 años. Le hacía mucha falta, e intenté traérmela pero se me hizo difícil la situación de regularización, entonces nada, se quedó así y no se pudo hacer nada. (Lucrecia, 52)

No llegaba a fin de mes, estaba tan desbordada de problemas. Los chicos con problemas en la calle de bandas latinas, más la enfermedad de Bryan, mi trabajo tan agotador, las peleas con este hombre y quedo embarazada, es que no me lo podía creer... (Amparo, 35)

Mi hijo no estaba previsto en mi vida, entonces me cambió todo el planteamiento en mi vida, ya no pude ni volver ni terminar las cosas aquí, ni muchas cosas más. (Angélica, 39)

**Apoyo social.** En relación a esta categoría, 16 de 25 informantes han revelado el apoyo que le han brindado diferentes entidades y recursos de la zona donde viven.

He ido a los Servicios Sociales y me han ayudado, siempre me han apoyado, para la beca de comedor de los niños, para ayudarme a buscarlos al cole. Y ahora con Claudia en Jara mi hijo ha avanzado, que ni te imaginas (Elena, 36)

Allí me dieron mucho apoyo, tienen una trabajadora social que dijo que mi hijo tiene derecho a la educación pública, tiene psicólogo, orientador, todo. Y ahora mi hijo está en Jara. (Rosa, 42)

Me enteré de la existencia de los CEPI y las ONG a través de conversaciones con las demás personas, principalmente con inmigrantes que andan en la calle, con los que uno platica, entonces ya te informas y te dicen, que hay éstos lugares y los otros y de esa misma forma te avisan, es como una cadena. (Aracely, 29)

**Residencial.** En esta categoría, un total de 14 de 25 mujeres aportaron información relacionada con el lugar de residencia, exponiendo diferentes dificultades a la hora de alquilar de una vivienda o piso.

Estoy compartiendo piso con dos familias para poder pagarlo (Silvia, 41)

Aquí eso también es duro, uno pasa por situaciones muy complicadas también con la misma gente inmigrante de otros países, uno pasa muchas situaciones, en principio rentas una habitación y tienes unas limitaciones, o sea no tienes libertad de invitar a alguien a un amigo o a una amiga a tu casa y hay otras restricciones que te limitan demasiado y no te hacen sentir bien. (Lucrecia, 52)

Llegué a vivir a casa de una cuñada en Toledo. Dormía en un sofá, no pagaba alquiler en sí, pero sí Guillermo pagaba el arriendo del sillón donde yo dormía. (Amparo, 35)

**Económica.** En relación a esta categoría, 21 de 25 mujeres comentaron la situación económica en la que se encuentran y las dificultades que deben hacer frente actualmente. A continuación se presentan algunos fragmentos de la información aportada por las mujeres.

A mí me hace sentir bien enviarles dinero, yo todo lo que cobraba lo mandaba a mi país, me quedaba sin un euro. (Catalina, 49)

Yo soy la fuente de ingreso, tengo que mantenerme aquí y tengo que mantener allí, es como una doble vida, doble gasto, doble todo. (Angélica, 39)

Dejamos de pagar la hipoteca hace años así que estoy deseando que no nos quiten este piso. (Teresa, 48)



El salario de una mujer empleada doméstica es de 600 ó 700 euros, son salarios precarios que no te dan para pagar un piso no alcanza, entonces tienes que forzosamente compartir piso (Lucrecia, 52)

**Laboral.** En esta categoría, 19 de 25 mujeres manifestaron su situación laboral actual, el cual también se puede definir como difícil.

Aunque tengas experiencia si no eres española o si no tienes permiso de trabajo no gracias, no les interesa. (Vanessa, 31)

Allí te explotaban mucho, trabajaba demasiado y me pagan muy poco, prácticamente tenía un trabajo de esclavitud porque era cuidando niños y me absorbían todo el tiempo y ahí salí mal cuando empecé a reclamar mis derechos. (Lucrecia, 52)

En la entrevista cuando le hice saber mis derechos la persona me dijo que no le interesaba eso, sino que tuvieras la disponibilidad total, sin feriados, sin fines de semana, nada. (Bertha, 44)

**Jurídica.** En relación a esta subcategoría, 14 de 25 adultas revelaron situaciones irregulares debido a su estado de legalidad e ilegalidad en el país receptor.

Con el paro y la crisis claro no consigo nada. También mis papeles, mi título no sirve aquí y mi documento de identidad, uy no qué difícil, tengo un permiso de residencia que tengo que renovar cada seis meses y cada vez me piden más documentos, yo creo que me están cerrando las puertas. (Aracely, 29)

Como que hay una persecución en los metros, a veces en los locutorios, o sea que no andas con tranquilidad porque estas pendiente siempre de que te pidan los papeles (Ainsley, 43)

**Salud.** En esta categoría 15 de 25 mujeres manifestaron diversas incidencias con respecto a sus condiciones físicas, mentales y sociales.

Me siguieron los ataques de epilepsia, me descontrolé con las pastillas con tantos problemas y luego me dio un derrame cerebral... Me despidieron de Carrefour porque quedé imposibilitada claro. (Teresa, 49)

Me ha dolido la cabeza, tengo problemas en la vista, me ha dado alergia y bueno no he ido al ginecólogo desde hace tres años. También tengo una alteración en el hígado [...] El caso es de no ir al médico por descuido. (Reyes, 47)

Lo primero que hice fue llevarles a un médico que revisara a los niños de pies a cabeza, porque vinieron de Dominicana con una sarna que les duró meses. El pequeño tenía un hongo en la cabeza [...] yo aquí los alimenté muchísimo porque todos estaban muy delgaditos y enfermos. (Juana, 43)

**Género.** Un total de 16 de 25 mujeres expusieron claramente el rol de género y los estereotipos propios de una cultura machista. A su vez, muchas expresaron el malestar que esto les supone.

Las costumbres son mujer en casa y marido es el que trae dinero, las cosas no han cambiado...al llegar del trabajo tienes que tener la comida hecha y uno se va reprimiendo como mujer, y todavía yo como mujer sí que no me siento completa, aún me falta. (Amparo, 35)

A nivel de persona, como mujer, no he podido tener disfrute, siento que no he disfrutado mi vida para nada y los días siguen pasando... (Mercedes, 41)

Pensé que no me iba a faltar nada porque él iba a asumir las responsabilidades pero no fue así. (Zulay, 51)

**Edad.** En esta categoría, 4 de 25 mujeres manifestaron cierto pesar e inconvenientes que se les presenta debido a la edad que tienen. Se muestran tres de esos fragmentos:

Pensé que podía trabajar y ser útil y mandé cartas al ayuntamiento para cursos, me los miraron y por mi edad porque ya tengo 52 años, no lo aceptaron. (Marcela, 52)

Ya con los niños y la edad ya no tienes las mismas fuerzas para estudiar, trabajar, criarles, así que me desilusioné de eso y lo dejé. (Nora, 47)

**Eje educacional.** El nivel educativo de la persona entrevistada, el desarrollo escolar de sus hijos/as tras ser reagrupados o nacidos en España y las concepciones que sobre educación tienen las madres, son elementos que han prevalecido en las entrevistas y que han aportado una información valiosa a la hora de comprender cómo las perspectivas y actuaciones de las mujeres inciden en el aprendizaje y el desarrollo de sí mismas y de sus hijos/as. Los siguientes fragmentos de texto muestran los puntos de vista más notables en cuanto a las siguientes categorías: Concepciones sobre la educación, motivaciones, desarrollo escolar, participación, barreras para la inclusión y la interculturalidad.

**Concepciones sobre la educación.** En esta categoría 14 de 25 mujeres expresaron sus perspectivas sobre la educación de sus hijos.

Creo que es mejor la calidad de la educación que brindan aquí y les dan más espacio, para que sean más independientes, eso está muy bien [...] Incluso me llamaron cuando Dani se portó mal y les dije que sí que cualquier castigo que utilizaran yo estaba de acuerdo, ellos dijeron que eran correctivos y veo el cambio (Amparo, 35)

La educación de aquí es más avanzada que la de allá. A mis hijos lo bajaron de curso al llegar para que pudiesen adaptarse al nivel, es que aquí es muy avanzada la clase (Juana, 43)

Aquí mis hijas pueden tener una mejor vida, y oportunidades para el estudio. Mira mi profesión, no la valen en ningún país y si ellas estudian aquí le valdrá en todo el mundo (Maritza, 38)

**Motivaciones.** En esta categoría, 23 de 25 mujeres expresaron sus motivaciones en cuanto a su propia formación y a la educación de sus hijos.

Deseaba estudiar, pero todo eso quedó atrás (Tania, 29)

Quiero seguir luchando para darle un futuro mejor a mi hijo, en educación para que estudie y también en calidad de vida (Zulay, 51)

Me hubiese gustado estudiar, pero solo lo pensé. Cuando tú vienes aquí a trabajar y te metes en una casa de doméstica no te queda tiempo sino para descansar, más nada. Mi única aspiración verdadera era traerme a mis hijos (Juana, 43)

Pensé que tendría más oportunidades para estudiar de maestra, era lo que más me motivaba, pero desde que llegué eso se me ha hecho imposible, por el trabajo y por todo lo que se lleva mi hijo (Catalina, 49)

**Desarrollo escolar.** En esta categoría, un total de 16/25 mujeres expresaron cómo ha sido el desarrollo escolar de sus hijos y otros aspectos en relación a los docentes y centros educativos.

Mis dos hijos mayores abandonaron el instituto porque decían que no entendían nada de nada (Juana, 43)

La maestra parece muy buena y todo pero no sé... me dice que la niña tiene un ritmo lento de aprender y eso me da rabia y bueno me hace sentir mal, porque no es menos que las demás si es lenta hay que ayudarla (Catalina, 49)

A veces me dice que mi hijo es... que no avanza, que quiere que vaya más rápido como van los otros niños, que demora en captar las cosas y todo eso. La otra vez me dijo que cree que Bryan tiene la mitad del cerebro dormido, cosas así, me hizo hasta llorar (Tania, 29)

**Participación.** En lo tocante a esta categoría, un total de 16/25 participantes aportaron información sobre su participación en las actividades educativas y el crédito e interés que le otorgan en tomar parte importante en la educación de sus hijos/as.

Y es verdad, soy la única latina miembro de la AMPA, me interesa la educación de mi hijo (Zulay, 51)

A veces no voy... qué le tengo que decir yo a la tutora, ella es la que sabe, ellos allí son los que pueden decidir cómo le van a enseñar a los niños, pero dime qué voy a reclamar si castigan a la niña o algo, yo dejo que ellos vean porque es por su bien, sabes? (Ainsley, 45)

No lo sé, no me he enterado, casi no voy al cole y bueno es que es concertado creo que ellos no hacen ese tipo de cosas (Lorena, 29)

**Barreras para la inclusión.** En esta categoría un total de 16/25 mujeres revelaron situaciones adversas que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de ellas y de sus hijos/as en el ámbito educativo.

Es que ni siquiera se enteran que tomen en cuenta eso, que los padres puedan relacionarse, no hacen nada por eso (Paola, 33)

Porque en cualquier evento de estos de los niños veo a Scarlet aislada, veo que a veces somos los últimos en enterarnos de las cosas. A mí no me gusta el cole, dicen que es el mejor colegio de la zona porque es concertado, pero para mí no es un buen colegio que te tengan así, que hay muchos niños latinos y nunca hagan nada para ellos (Miriam, 36)

A mis hijos se les ha bajado la autoestima y por eso dejaban de estudiar porque se sentían mal, que no podían, que no entendían nada. Eso le pasó a mis tres hijos mayores, y el que le sigue está en un FP (Juana, 43)

Aquí la gente te quiere tratar mal, piensan que como eres latinoamericana no estas capacitada y en la universidad es igual (Mercedes, 41)

**Interculturalidad.** En esta categoría, un total de 12/25 mujeres expusieron claramente su percepción sobre el significado de la interculturalidad y la mayoría discrepa sobre si existe un verdadero intercambio de culturas a través de la convivencia o no.

Enriquece sabes, enriquece saber también de otra gente, de otras culturas (Angélica, 39)

A veces sí hacen actividades para compartir el tipo de comida de cada país por ejemplo y aquí en el barrio también hacen actividades libres en el parque (Maritza, 38)

Yo no creo que hagan nada de eso. Yo en la agenda veo por decirte ¡La interculturalidad! Y sabes? yo creo que eso se queda más en la foto no creo que lo hagan de verdad (Paola, 33)

Emmanuel me decía: Todos son blancos, yo soy el único negro. Yo no quiero ir más a esa escuela, es que no hay niños de mi color. Los profesores me decían que él siempre estaba calladito y recogidito (Juana, 43)

Tras haber presentado los fragmentos o citas textuales referentes a las aportaciones de las mujeres, se expone un resumen de los resultados obtenidos en aquellas categorías que tuvieron mayor número de representación.

***Eje personal:*** La percepción de racismo y actitudes xenofóbicas por parte de la población receptora, los sentimientos de indefensión y rechazo predominan, y como actitud destaca la alta capacidad de resiliencia de las mujeres.

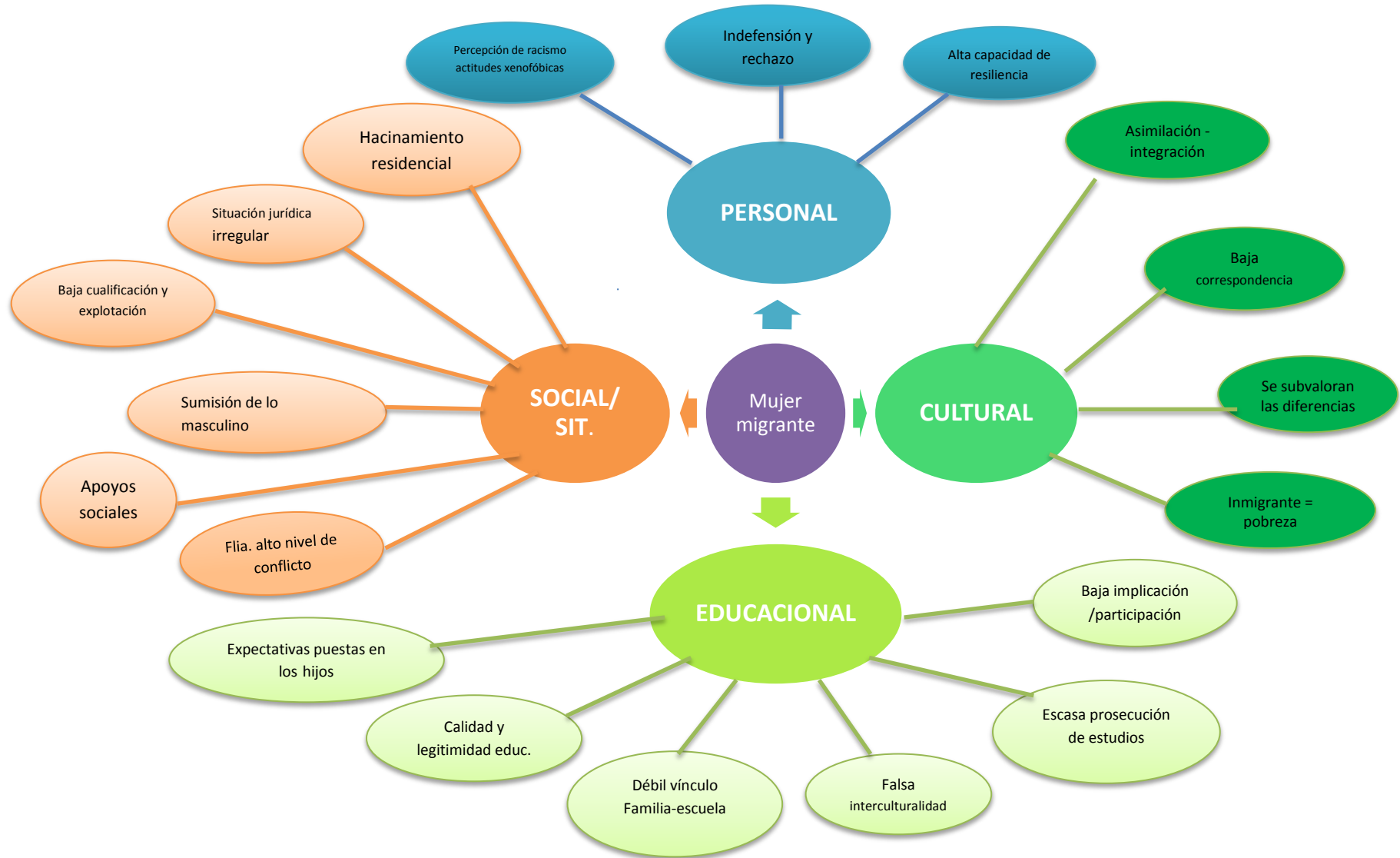
***Eje cultural:*** Asimilación e integración como estrategia de aculturación de la mayoría, baja correspondencia entre las relaciones pues no es recíproca, subvaloración de las diferencias culturales y la representación social del concepto de inmigrante relacionado con pobreza por parte de la población mayoritaria.

***Eje social/situacional:*** Hacinamiento residencial, situación jurídica complicada, baja cualificación laboral y explotación, sumisión ante lo masculino, variados apoyos sociales y alto nivel de conflicto en la familia.

***Eje educacional:*** Concepción sobre una educación más avanzada, de calidad y legítima, expectativas puestas en los hijos, débil vínculo familia-escuela, falsa interculturalidad, escasa prosecución de estudios de los hijos/jas, baja implicación y participación.

Estos resultados serán traducidos en necesidades para evaluar los objetivos y ejes del proyecto de Mediación intercultural con familias inmigrantes en el próximo apartado. Un modo de resumir toda esta información se presenta en la Figura 2.

Figura 2. Modelo relacional de los ejes de análisis y resultados obtenidos en sus categorías



**Las Voces de las Mujeres como Vía de Evaluación**

Para la evaluación, se realiza un breve análisis del contenido del proyecto de mediación, destacando las necesidades, los objetivos y ejes de intervención socioeducativa (Tabla 2). Seguidamente se exponen los resultados más relevantes y que han tenido mayor representación en las voces de las mujeres y se traducen en necesidades o demandas (Tabla 3). A continuación, se contrastan dichas necesidades con los objetivos y ejes de intervención del Proyecto de Mediación Social Intercultural con familias inmigrantes del Centro Socioeducativo Jara, Asociación Barró.

Es necesario considerar que esta valoración que se realiza parte de una evaluación espontánea no dirigida, con el fin de conocer cómo están estas personas, qué necesitan y de qué manera esto es recogido en el proyecto socioeducativo mencionado.

**Análisis y contenido del proyecto de Mediación Social Intercultural.** En primer lugar, se presentan los objetivos generales de dicho proyecto. En segundo lugar se presentará el análisis en forma de tabla para comprender mejor la comparación entre resultados y necesidades detectadas en esta investigación y los objetivos del proyecto de mediación.

El proyecto de Mediación Social Intercultural con familias inmigrantes con escasez de recursos socioeconómicos y en situación de vulnerabilidad social, tiene como objetivos generales:

Objetivos generales del proyecto de Mediación social intercultural con familias inmigrantes:

- Dar una respuesta a las necesidades específicas (educativas, socio laborales, sanitarias...) de mediación intercultural.
- Dotar a la población inmigrante de recursos para acceder a espacios de participación socio-comunitarios que contribuyan a la mejora de la convivencia intercultural (Asociación Barró, 2012)

Los objetivos específicos son los que se operacionalizan en la Tabla 2.

Tabla 2

*Necesidades, objetivos específicos y ejes de intervención del proyecto de Mediación social intercultural con familias inmigrantes.*

<b>Necesidades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ejes de intervención</b>
-La transmisión de roles o pautas desadaptativas (desigualdad en la mujer, dominio de lo masculino, violencia como castigo) -Prácticas de riesgo en lo referente a salud y género	-Favorecer cambios de patrones culturales que dificultan el avance en materia de equidad de género  -Aumentar el acceso a la información y la participación en programas y actuaciones de los servicios sociosanitarios en materia de salud sexual y reproductiva	Salud y Género
-Escasez de estrategias de resolución de conflictos en el ámbito familiar  -Problemas de comunicación con la comunidad educativa. Sentimiento de incomprensión de las familias y baja participación	-Obtener herramientas y estrategias que posibiliten la comunicación y la mejora de las relaciones y convivencia entre los miembros de la familia, los vecinos y agentes sociales y educativos de la zona. -Aumentar la implicación y participación de las familias, vecino, en la organización y puesta en marcha de actividades sociocomunitarias en el distrito, junto a los agentes sociales que intervienen en el mismo.	Intervención psicopedagógica
-Problemas vecinales, convivencia vecinal difícil. Confrontación entre población de distintas costumbres.	-Acceder a espacios socioeducativos de conocimiento, encuentro e intercambio entre familias de distinto origen cultural, valorando la dimensión intercultural y la convivencia social como enriquecimiento personal y social	Convivencia vecinal y participación ciudadana
-Necesidad de asesoramiento y orientación socio-laboral, con el empleo de las Tics.	-Adquirir conocimientos en el uso y manejo de aplicaciones informáticas necesarias para la mejora o iniciación de la búsqueda activa de empleo, e información que les permita el acceder a recursos sociolaborales existentes.	Orientación socio laboral y uso de las Tic's

**Necesidades y demandas encontradas en la investigación y su relación con los objetivos y ejes de intervención del proyecto de mediación.** La evaluación de las necesidades encontradas se analizará empezando por los puntos fuertes del proyecto de mediación hasta llegar a los puntos débiles o aquello que el proyecto no contempla. En otras palabras, la evaluación se hará por eje o dimensión (personal, cultural, social/situacional/educacional) pero comenzando con las fortalezas del proyecto de mediación hasta aquellas debilidades o demandas que no aborda. Así: Primero se destacan los puntos fuertes que tiene el proyecto de mediación comparado con las necesidades detectadas en las categorías de análisis de este estudio, es decir, las que son abordadas por dicho proyecto. En segundo lugar, se analizan aquellos objetivos del proyecto que son necesarios revisar por su nivel deficitario y en último

lugar, se analizan las demandas de cada categoría encontradas que al compararlas con los objetivos del proyecto de mediación, arrojan una alta necesidad de ser evaluadas porque estas se desconocen o se han desestimado desde el proyecto de mediación.

***Puntos fuertes del proyecto de Mediación social intercultural con familias inmigrantes.*** En lo referente a la categoría “salud”, eje social situacional, la mayoría de las mujeres manifestaron deficiencias sanitarias por falta de tiempo para sí misma relacionadas con las jornadas extensas de trabajo y el estilo de vida estresante. Además, los hábitos no saludables, el descuido de la alimentación, a veces deficitaria para los hijos también y la difícil situación económica aunado a las responsabilidades ‘de mujer sola’ facilitan la creencia de que la salud puede estar en un segundo plano. Ciertamente el proyecto de mediación social intercultural del que se hace referencia, tiene un eje de salud y género donde se contemplan actividades específicas de acompañamientos médicos para las madres así como revisiones médicas constante para los niños, niñas y adolescentes en áreas de mayor descuido como lo es la salud bucodental y las revisiones ginecológicas para las madres. A su vez, las continuas formaciones en hábitos de vida saludable, el cuidado de los hijos/as, la alimentación equilibrada, entre otros, en coordinación con los centros de salud y planificación familiar, también permite abordar el eje en forma educativa-preventiva.

Igualmente, la categoría “género” es abordada abiertamente por el proyecto de mediación, en el eje de intervención salud y género, cuyas actuaciones específicas se han intensificado en espacios dedicados a la mujer donde se trabaja la prevención de violencia doméstica, relaciones afectivas saludables, habilidades personales y sociales y el tema de la salud, principalmente. Esta necesidad compleja y aún latente, es atendida también en muchos recursos sociales dedicado a la mujer y agentes de igualdad que trabajan la equidad de género principalmente, de modo que el trabajo coordinado con estos dispositivos puede permitir que esta necesidad tenga amplia cobertura.

Por otro lado, hay que considerar que en la categoría “apoyo social” las mujeres manifestaron haber recibido diversas ayudas de los recursos y entidades sociales del Distrito, surgiendo el CSE Jara entre los diversos apoyos. Sin embargo, hay que revisar o evaluar cómo se está llevando el trabajo en red con los dispositivos del barrio para que se puedan realizar acciones coordinadas que benefician a las familias inmigrantes y a las autóctonas. El proyecto de mediación contempla entre sus principios el trabajo en red, sobre todo para las actividades socio-comunitarias. El trabajo coordinado de las entidades es imprescindible para la eficacia de los programas de intervención con la familia migrante.



Las categorías “situación económica y laboral” se relacionan puesto que la ocupación laboral actual de la mayoría de las mujeres migrantes latinoamericanas, son poco cualificadas y de una remuneración bastante baja. El desconocimiento de méritos, de los derechos laborales, el bajo nivel de formación y las pocas posibilidades de superación aunado a la situación de ilegalidad, facilita la explotación laboral en la que se someten muchas mujeres. Ellas mismas han expresado sentirse explotadas. Desde el proyecto de mediación se afronta esta problemática mediante el eje de intervención “orientación socio-laboral para la búsqueda de empleo”, abarcando un segundo objetivo como lo es el uso de las Tics. Una de las necesidades relacionadas con esta problemática es la escasez de técnicas, habilidades y métodos que tiene la población asistida para utilizar las herramientas informáticas e internet en la búsqueda de empleo, de allí la idea de hacerlo en forma unificada. Este programa podría ampliarse si se considera una reinserción en la educación de adultos de estas personas o en formación profesional y desde el centro estimular la motivación para la participación, el aprendizaje y el desarrollo socio-cognitivo de las personas con un nivel básico de educación, de modo que pueda mejorar su ocupación laboral y calidad de vida.

***Puntos abordados por el proyecto pero que se necesita mejorar.*** El proceso de adaptación denominado “aculturación” ha sido definido por muchas mujeres como “la asimilación” de las nuevas pautas culturales para integrarse en la sociedad española. Se puede decir, que una carencia de concienciación no solo de las personas migradas sino de personas autóctonas, sobre el derecho de legitimar las diferencias y vivir en ‘diversidad cultural’ ha permitido esa creencia de adoptar modos de vida y de relación diferentes a la propia cultura para poder adaptarse y ser aceptado como igual. Esta estrategia de aculturación no parece ser real en la vida cotidiana. De igual forma, en uno de los objetivos del proyecto de mediación se observa que el intercambio cultural debe propiciarse en los encuentros y actividades educativas de las familias. No obstante, la legitimación de las diferencias puede desentrañar esa percepción y abarcar un sentido más amplio, como lo es el valor y la riqueza de la interculturalidad en toda acción educativa.

Del mismo modo, en la categoría “reciprocidad” del eje cultural se percibe una baja correspondencia en actos donde se intenta un intercambio cultural. Las voces de las mujeres hacen mención a intercambios superficiales donde muchas veces no hay correspondencia. Se cree que en la comunidad las diferentes culturas coexisten más no conviven al no aparecer vínculos significativos entre grupos culturales, lo que ha sido planteado en las declaraciones de las mujeres. Lo que prima es una vida en realidades que parecen paralelas, así como lo muestra el siguiente comentario: “aquí cada quién va a lo suyo” Lorena (29). “Los vecinos

solo saludan no sé nada de ellos ni quiénes son” Marcela (52). “Veo latinos por un lado y españoles por el otro” Mercedes (41). Es necesario evaluar algunas prácticas del proyecto de mediación social para conocer si las actividades socioeducativas que se promueven tienen un alcance real que contribuya a que ese intercambio cultural pueda ser auténticamente recíproco.

Con respecto a la categoría “representaciones” la mayoría de las mujeres ha destacado la idea de que, para la población autóctona, los inmigrantes son sinónimo de pobreza, de explotación laboral y de ignorancia. Esta idea puede tener sus raíces en lo que proyectan los medio de comunicación, las políticas de integración, el marco jurídico etc., y como consecuencia se intensifica (por no decir que surge de allí) el rechazo de parte de la población mayoritaria. Sin embargo es un concepto que hay que contribuir a desmontar y la sociedad entera a través de prácticas educativas elocuentes y coordinadas por parte de las diferentes entidades, los centros educativos, los medios, etc. deben tomar partida en ello. Por su parte, el proyecto de mediación social intercultural sí que considera dentro de sus objetivos la importancia del intercambio cultural, pero se echa en falta que sus basamentos ofrezcan otra mirada de la inmigración, una mirada también positiva que se proyecte a su vez en la comunidad migrante y autóctona y coadyuve al cambio de esta perspectiva.

En lo tocante al eje social/ situacional, la mayoría de las mujeres expresaron dificultades en las relaciones entre los miembros del núcleo familiar. La alta conflictividad demostrada en sus declaraciones se presenta sobre todo cuando la familia se reagrupa en el país receptor. Probablemente la carencia de programas de apoyo a la familia desde que se inicia el proceso migratorio en la comunidad de acogida, antes de la reagrupación familiar y después de que ésta ocurre, repercute en una situación de conflicto más compleja de abordar y con mayor afectación para los miembros de la familia. El trabajo con familias migradas que se desarrolla en el proyecto de mediación social intercultural es más asistencial-remedial que preventiva, ya que se interviene cuando ocurre el conflicto principalmente. La actual “Escuela de familia” de este proyecto, cuyo programa persigue abordar diferentes problemas para que los padres y madres reflexionen en cuanto al rol educativo que cumplen con sus hijos, puede incorporar preventivamente una intervención con el grupo familiar más ajustada a las dificultades que surgen tras la reagrupación, como una necesidad latente.

Por su parte, en la categoría “situación residencial,” muchas mujeres expresaron vivir en condiciones de hacinamiento, donde además suelen surgir conflictos entre otras personas con las que se comparte vivienda. El proyecto de mediación aborda este aspecto en su eje de intervención socio-comunitaria, pues expone en las necesidades detectadas que los problemas

vecinales están a la orden del día en el barrio de Pueblo Nuevo. De este modo, han contemplado esta problemática como una necesidad de mediación para situaciones de confrontación entre población de diferentes costumbres. Sin embargo, las mujeres no expresaron haber obtenido ayuda en el abordaje de estos conflictos por lo que es imperativo revisar cómo se está llevando a cabo y qué falta, por ejemplo, ofrecer orientación e información necesaria para el asentamiento en la comunidad receptora específicamente, sobre normas de convivencia, ordenanzas, estilos de vida, respeto a los derechos de los demás, entre otros aspectos. Esto podría ser una forma preventiva y anticipada más efectiva de abordar esta necesidad.

Con respecto al “eje educacional”, las categorías que mayor representación tuvieron por parte de las mujeres fueron: “Las concepciones sobre la educación, el desarrollo escolar de los hijos, las motivaciones, la participación y las barreras” para la inclusión educativa. La categoría referente a las perspectivas sobre la educación, la mayoría de las mujeres expusieron que el sistema educativo español es de alta calidad, que es más avanzado y que quizás por eso sus hijos/jas presentan algunas dificultades. Las madres han demostrado en sus declaraciones que le otorgan legitimidad a la institución escolar, pero esta afirmación es incongruente con la baja participación e implicación de las familias en la educación de los hijos/as. Algunas madres han expresado la perspectiva de que los centros escolares por sí solos deben encargarse de la educación y le conceden toda legitimidad e importancia a ello. Esto se contrasta con las necesidades detectadas en el proyecto de mediación. En dicho proyecto se expone la existencia de un problema de comunicación entre escuela-familia y que aunque los padres y madres tienen claro que la escolarización de los hijos /as es un factor clave de estabilidad e integración social, esto no es real por la baja participación de los padres y madres (según las necesidades planteadas en el proyecto).

Paradójicamente, lo que se puede extraer del contenido de las voces de las mujeres es su afirmación sobre un sistema educativo rígido pero aceptado en términos de calidad. Creen en el sistema y le confieren legitimidad. Lo que expresan es que son ellas las que no se inmiscuyen en sus procesos, ya sea por el bajo nivel educativo que tienen, por el desconocimiento de cómo funciona el sistema, sus normas, también por el poco tiempo que tienen debido a las largas jornadas de trabajo etc. así como la incapacidad de los centros escolares para “enganchar” a las familias. En el proyecto de mediación se contempla como necesidad el hecho de que los padres y madres se sienten incomprendidos y que la escuela no se adapta a sus necesidades, por ende no participan en reuniones y otras actividades. No es solo incompreensión, los resultados indican que hay concepciones diferentes sobre la

educación, que hay que conocer para lograr un mayor acercamiento y vinculación familia-escuela. El eje de intervención psicopedagógica atiende demandas de mediación entre familia y escuela para mejorar la interrelación positiva de madres y padres con los agentes educativos. Sin embargo, la mediación puede aparecer más, cuando hay un conflicto grave, así que cobra importancia las actuaciones preventivas, orientativas y de concienciación a las familias.

En este orden de ideas, la categoría “participación” se une a lo expuesto anteriormente ya que la mayoría de las mujeres manifestaron su baja implicación en la institución escolar al expresar: “A veces no voy... qué le tengo que decir yo a la tutora, ella es la que sabe” (Ainsley) y también: “no sé, casi no voy al cole a esas reuniones..” (Lorena) como si no tuviesen qué aportar. En definitiva, las familias están desvinculadas de la escuela. Es evidente la creencia de que la responsabilidad de la educación formal recae en la figura del maestro y la institución escolar. La falta de estrategias, de espacios y de tiempos para conocer e intercambiar aspectos culturales, valores, costumbres, y al mismo tiempo de enseñar ‘las reglas del juego’ en cuanto al funcionamiento del sistema educativo español inhibe la participación y la inclusión de las familias. Es importante que en el proyecto de mediación se contemple las perspectivas de las informantes, para trabajar esa conexión y enganche entre ambos: escuela –familias.

La categoría “desarrollo escolar” de los hijos/ jas ha sido representado por la mayoría de las mujeres como una dificultad, incluso como una barrera para inclusión de niños, niñas y adolescentes de diferente cultura. Algunas madres manifestaron el fracaso escolar de algunos hijos/jas que no han terminado los estudios y otros las dificultades para aprender que afrontan. En el eje de intervención psicopedagógica hace alusión a la Escuela de Familia para ofrecer herramientas educativas a las madres y padres y al apoyo escolar diario que los educadores sociales brindan a los menores en el centro. La ayuda no es insuficiente pero si se observa la necesidad de coordinar con los centros educativos los tiempos necesarios para comprender y abordar una práctica educativa intercultural e inclusiva verdadera, donde es el sistema el que debe adaptarse a las necesidades diversas de sus estudiantes y no al revés. La inadaptación de los niños/ niñas/ adolescentes es la evidencia de un sistema que no brinda un servicio educativo “para todos” donde se respete y se valore la diversidad cultural y las diferencias individuales. La necesidad de aunar esfuerzos para que esta realidad pueda cambiar debería ser un objetivo clave de intervención y trabajo en red.

A su vez, los ejes “barreras e interculturalidad” pueden unirse porque uno se relaciona con el otro. Las madres revelaron situaciones adversas que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de ellas y de sus hijos/as en el ámbito educativo, como lo es la no

prosecución de estudios por las dificultades no superadas, el fracaso escolar sobre todo de adolescentes reagrupados, la carencia de espacios de intercambio y relación entre familias y escuela, del conocimiento de las culturas de parte de los centros y de parte de las familias el conocimiento de cómo funciona el sistema educativo, así como también del valor de la interculturalidad y riqueza de la diversidad y del derecho de todo ser humano a recibir una educación que no excluya a ninguna persona por su raza, lugar de procedencia, etc.

El proyecto de mediación social intercultural plantea en sus objetivos acceder a espacios socioeducativos de conocimiento, encuentro e intercambio entre familias de distinto origen cultural, valorando la dimensión intercultural y la convivencia como enriquecimiento personal y social. Aunque parezca que este objetivo tiene la cobertura necesaria para responder al problema, es mucho más complejo y requiere que los centros educativos formales puedan encontrar los espacios y tiempos necesarios para buscar el cambio que beneficie a todas las familias en igualdad de posibilidades y aunado a ello sería idónea la congruencia con el trabajo socioeducativo que realizan el resto de las entidades sociales.

***Puntos desestimados en el proyecto de Mediación social intercultural.*** Dentro del eje personal, se encontró que la categoría “percepciones sociales” tuvo una amplia representación en las voces de las mujeres entrevistadas. Existe una percepción generalizada de que la población mayoritaria frecuentemente demuestra actitudes de racismo y xenofobia hacia las personas inmigrantes, según este grupo de mujeres. Esta idea puede repercutir en el uso de estrategias defensivas contra la población autóctona que segregue o separe a las familias de la sociedad misma formando guetos y fomentando más rechazo. En las necesidades detectadas que justifican el diseño del proyecto de mediación social intercultural se desconoce esta percepción y por ende no aparece como una necesidad, ya que se alude hay que hay dificultades de relación sin conocer la base del problema. Podría ajustarse un poco más los objetivos del proyecto, de modo que una cobertura de necesidades más amplia incluya esta perspectiva para ser abordada desde el eje de intervención socio-comunitaria y las actuaciones socioeducativas de los programas.

El proyecto mencionado hace alusión constante de la situación de vulnerabilidad en que están las personas, no obstante parece importante conocer sus percepciones sobre la sociedad en general, no sólo para comprenderlo e intervenir en base a ello sino para actuar preventivamente ya que los hijos/jas de las mujeres inmigrantes posiblemente imitarían esta forma de relación, profundizando el problema. Por su parte, lo que más se ha destacado en la categoría “sentimientos” según el contenido discursivo de las adultas, ha sido el hecho de sentirse indefensas y rechazadas. Esto puede ocurrir debido al desconocimiento de los propios

derechos que mitigan la sensación de estar seguro, lo que puede dar motivos suficientes para informar y concienciar a la comunidad migrante de la existencia de dichos derechos. En las necesidades y objetivos en los cuales se basa el proyecto no se expone un planteamiento de información de derechos de las personas inmigrantes.

En este sentido, en la categoría “actitudes” sobresale la capacidad de resiliencia que han desarrollado las mujeres entrevistadas, ya que todas han manifestado asumir situaciones límite y sobreponerse a ellas en forma positiva. Puede decirse que esta capacidad es desestimada o no se reconoce dentro del proyecto, porque en el proceso de intervención no se consideran las fortalezas de las personas migradas, sino que se suelen percibir como personas con déficits y carencias. El hecho de que sean vulnerables a la exclusión social no quiere decir que carezcan de capacidades, habilidades personales y actitudes positivas que pueden ser intencionalmente utilizadas a la hora de intervenir socioeducativamente con ellas. Además, dicho conocimiento permite considerar a la persona integralmente y reconociendo a esta fortaleza de resiliencia como un factor de protección en la intervención individual.

En cuanto a la categoría “motivaciones”, del eje educacional, la mayoría de las entrevistadas demostraron que las propias motivaciones de formación que tenían inicialmente han desaparecido y las expectativas de superación actuales están puestas en los hijos. Lo que genera baja disposición al cambio y la asunción del ‘sacrificio’ que se hace como compensador de esa pérdida de motivación constituye una barrera personal para la inclusión social. Las motivaciones de las madres no son tomadas en cuenta en los ejes de intervención del proyecto de mediación social intercultural, siendo este estado un incentivo para dar los primeros pasos de participación en actividades de formación y el propio aprendizaje, lo que lo hace sumamente importante para comprender en gran parte la baja participación y considerarlo en la intervención individual junto a la capacidad de resiliencia que acabamos de mencionar.

En cuanto a “los valores y costumbres” del eje cultural, lo que más ha resaltado ha sido la idea de que la diferencia entre culturas es bastante marcada, algo que debería tomarse como normal, pero muchas mujeres demostraron su disgusto principalmente en los valores al decir por ejemplo: “[Aquí] no hay muchos valores” (Reyes); “no me agrada el trato que se le da al anciano” (Nora). La ausencia de una educación en valores bajo principios universales y de una formación de actitudes que sean constructivas y aceptadas por todos puede facilitar el acercamiento de las culturas, el reconocimiento mutuo y la aceptación de la diferencia como un valor. Las actuaciones que se plantean en el proyecto de mediación social intercultural carecen de objetivos para formar en valores pero los programas si contemplan el desarrollo de

habilidades sociales lo que queda por implementar estrategias que fomenten el valor de la interculturalidad a través de la convivencia. Se hace necesaria su revisión y actualización en este aspecto. Una visión completa y resumida de este análisis puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3

*Relación de resultados, necesidades detectadas y su correspondencia con el proyecto de Mediación social intercultural con familias migrantes*

Resultados	Necesidades	Objetivos del proyecto
Percepción social: Actitudes de racismo y xenofobia	Desconocimiento mutuo. Formación de guetos	No es abordado
Sentimientos de indefensión y rechazo	Desconocimiento de los derechos. Segregación.	
Actitudes: Alta capacidad de resiliencia	Baja percepción de personas migrantes según sus fortalezas y capacidades. Se perciben como personas con déficits y carencias	No es abordado
		Se desconoce
Aculturación: Uso del término asimilación para definir su proceso de integración	Carencia de concienciación y legitimación de las diferencias para vivir con la riqueza que aporta la diversidad cultural	Propicia el intercambio cultural
		Mejora de la convivencia. Valora la interrelación pero requiere revisión sobre cómo se hace
Reciprocidad. Intercambio superficial y realidades paralelas	Baja correspondencia en actos donde se intenta intercambio cultural. Percepción de coexistencia no de convivencia	Carece de estos objetivos pero no en programas
Valores y costumbres naturalmente diferentes pero no aceptadas	Se desestima la diferencia. Ausencia de una educación en valores y formación de actitudes constructivas que trabajen habilidades sociales	
Representación de la inmigración como sinónimo de pobreza, ignorancia, explotación laboral y delincuencia	Representación social construida en términos peyorativos. Pocas iniciativas que contribuyan a desmontar ese concepto de la migración	Se echa en falta basamentos que ofrezca otra “mirada” más positiva de la inmigración
Alto nivel de conflicto en la familia	Carencia de programas de apoyo a la familia para prevenir conflictos antes de la reagrupación y después de que ocurre principalmente	Programa de familia asistencial-remedial no preventivo
	Falta de información y orientación en el asentamiento en la comunidad	
Situación residencial de hacinamiento	Desconocimiento de los derechos laborales y meritorios. Bajo nivel de formación y situación jurídica complicada..	Mediación en situaciones de conflicto vecinal
Ocupación laboral poco cualificada, remuneración muy baja y explotación		Orientación socio laboral para la búsqueda de Empleo. Falta de orientación sobre derechos etc.
Apoyo social	Reciben diversas ayudas de servicio sociales, asociaciones, ONG, etc.	
Situación de salud y género	Deficiencias sanitarias, descuidos, hábitos de alimentación poco saludable	Trabajo en red como principio metodológico Requiere de un trabajo coordinado y congruente.
	Persisten actitudes machistas y concepciones de una cultura patriarcal	Abordado desde el eje de intervención salud y género
Perspectivas sobre la educación de calidad y legitimidad a los centros escolares	Baja implicación en las actividades educativas. Percepción de no aportar nada. La responsabilidad es otorgada a la figura del maestro y a la escuela	El eje de intervención psicopedagógica atiende demandas de mediación entre familia y escuela para mejorar la interrelación positiva de madres y padres con los agentes educativos
Dificultades en el desarrollo escolar de los hijos	Avance lento y prosecución de estudios ininterrumpida	Programa de apoyo escolar. Falta de orientación y seguimiento para estudios superiores
Motivaciones iniciales perdidas e inexistentes	Expectativas de superación puestas en los hijos. Baja disposición al cambio mitigado por el “sacrificio”	No se toman en cuenta las motivaciones de las madres
Baja participación y barreras para la inclusión y para la interculturalidad	Desvinculación familia-escuela. Desconocimiento mutuo. Falta de estrategias espacios y tiempos para conocer e intercambiar aspectos culturales, valores, costumbres y entrenamiento sobre las “reglas del juego” y formas de participación en el centro escolar.	Acceso a espacios de conocimiento e intercambio entre familias de distinto origen. Falta programas de reconciliación que indique tiempos y espacios para conocer el sistema educativo español...



## CONCLUSIONES

En este apartado se presenta las conclusiones de la presente investigación en relación a las voces de las mujeres como una vía de evaluación del proyecto de intervención socioeducativa, denominado Mediación social intercultural con familias inmigrantes del CSE Jara de la Asociación Barró. Es importante señalar que se trata de un estudio que analiza en profundidad las perspectivas que tienen las mujeres entrevistadas para poder obtener alguna información que contribuya a la revisión y mejora de los programas socioeducativos y que también pueda guiar investigaciones posteriores. Hay que tener en cuenta que el objetivo de las entrevistas no estaba centrado en dicha revisión o evaluación.

La exposición de las conclusiones se presentará a través de las categorías de cada eje que han estructurado el análisis y que actúan de hilo conductor de este estudio.

Las aportaciones obtenidas en el eje personal, en la categoría **percepciones** permite decir que las actitudes de racismo y xenofobia de la comunidad receptora fomenta a su vez el rechazo en las mujeres inmigrantes que pueden arraigarse en la relación con personas de su misma cultura y de este modo, hijos e hijas corren el riesgo de adquirir estas formas reducidas de contacto con la sociedad de acogida, lo que constituye un obstáculo para la interculturalidad y la inclusión. Toribio (2010) respalda este aspecto al plantear que la falta de vinculación entre los grupos culturales complica los intentos de desarrollar la capacidad intercultural en las relaciones sociales y por ende la convivencia.

Los resultados obtenidos en la categoría **sentimientos** indican el estado de indefensión y rechazo en que se sienten muchas de las mujeres latinoamericanas. Existen diversos mecanismos para hacer llegar información sobre los derechos de la población inmigrante y más aún con el hecho de ser mujer se han multiplicado los recursos. Esta categoría se ha asumido en la investigación debido a que la investigadora ha conectado y empatizado consistentemente con cada mujer y que en el proyecto de mediación, el profesional de la mediación debe crear un clima de confianza que facilite a expresión de sentimientos, necesidades, etc. Este aspecto está muy relacionado con lo que Lucea (2012) expone como una buena práctica, lograr un ‘enganche’ con la persona en el momento de la entrevista debido a la necesidad que tiene de sentirse escuchada. Los resultados obtenidos demuestran que las entrevistas han considerado a la persona en su integralidad, con sus sentimientos, necesidades, capacidades, fortalezas y debilidades (Melero y Olmos, 2010).

Por su parte, en la categoría **actitudes** se destaca la alta capacidad de resiliencia, un modo de afrontar y vivir la vida, de enfrentarse a situaciones límite y superarlas favorablemente. La resiliencia es un atributo individual útil en la experiencia migratoria que

puede aminorar los efectos de riesgo. Una mayor consciencia de esta capacidad ayuda a que el profesional considere a la persona con capacidades y no solo con déficits y que la misma pueda identificar y solucionar su propia necesidad con adaptabilidad (Rodrigo, Márquez, Martín y Byrnes, 2008; Sayed-Hamed, 2010). Este punto fuerte de la información recabada puede tener amplias repercusiones de cambio en los programas y actividades con población inmigrante, en la implicación ‘empoderada’ de las familias con su proceso de crecimiento.

En cuanto a la categoría **aculturación**, un número considerable de entrevistadas define su proceso de integración en términos de asimilación. No se encontraron documentos que avalen esta perspectiva en población inmigrante latinoamericana, por lo cual sería un punto de reflexión para posteriores investigaciones. Lo que si destaca Grad (2010) en el Libro blanco de la educación intercultural, es que las personas utilizan diferentes tipos de adaptación para integrarse, uno de ellos es la asimilación y la población autóctona también utiliza estrategias de aculturación que habrían de ser consideradas para comprender las formas de intercambio e interacción y por lo tanto promover la interculturalidad, principio básico de la educación inclusiva.

Por su parte, los resultados obtenidos en la categoría **reciprocidad** muestran que los vínculos entre inmigrantes y autóctonos son débiles y que por lo tanto, los intercambios culturales que se producen son poco significativos. Esta posibilidad es respaldada por Toribio (2010), quién expone claramente que en España se da una situación de coexistencia entre comunidad migrante y sociedad de acogida y que el modelo de rechazo por ambos lados es persistente. Aunque no especifica en inmigrantes procedentes de Latinoamérica, el autor puede incluir este colectivo. La figura del mediador en el proyecto mencionado constituye una estrategia para facilitar la comunicación, el entendimiento, el reconocimiento y revalorización de personas y grupos culturalmente diferenciados (Giménez, 2001). Es una estrategia positiva del programa socioeducativo del CSE Jara- Asociación Barró para combatir el desconocimiento mutuo existente y propiciar la sana convivencia en el barrio. No obstante, es una estrategia coadyuvante para la mejora de convivencia que precisa de otros medios y agentes, por su gran complejidad.

En cuanto a **los valores y costumbres** los resultados demostraron una divergencia entre principios y modos de vida de unos grupos y otros. Lo que se puede considerar como evidente, no lo es para las mujeres inmigrantes ya que debajo de esta idea se puede desentrañar la no aceptación de la diferencia. Por lo tanto, existe la necesidad de que en los programas socioeducativos se haga mayor énfasis en una educación en valores que forme actitudes y desarrolle competencias sociales con una visión de convivencia intercultural

(Rodríguez, 2010; Grad, 2010) de modo que las diferencias culturales sean reconocidas y aceptadas desde este ámbito y puedan transferirse como modelo a los centros de educación formales, cuando carecen de este tipo de planes.

Con respecto a la categoría **representaciones** el estudio realizado por Bernárdez (2007) se relaciona con los resultados obtenidos sobre la idea construida de que la inmigración es sinónimo de pobreza, delincuencia y explotación laboral. Más específicamente, el estudio mencionado concreta que la percepción social de las mujeres inmigrantes estriba en lo que es la prostitución y por otro lado la imagen de mujer víctima de su propia cultura. Las intervenciones socioeducativas grupales deberían coadyuvar a desmontar esta errada visión de todas las mujeres inmigrantes, ya que esto produce más rechazo entre ambos lados.

En lo tocante al eje social/ situacional, se ha destacado la alta conflictividad entre los miembros del núcleo **familiar**. Algunas investigaciones avalan el hecho de que la experiencia de migración y la adaptación a los cambios es complicada, sobre todo para hijos/as adolescentes (Parilla, 2004). También son recurrentes las dificultades de convivencia, la inestabilidad, relaciones afectivas deterioradas o inconsistentes, la pobre comunicación, violencia como castigo, conflictos intergeneracionales, entre otros. (Lucea, 2012, Rodrigo, Marquez, Martín y Byrnes, 2008). Por lo tanto, es importante que se brinde asesoramiento y apoyo a las familias en el momento de llegada al país, antes de que ocurra la reagrupación y después de ésta para prevenir múltiples conflictos.

Por su parte, la **situación residencial** de muchas familias latinoamericanas coinciden con los planteamientos de Moreno, González y Moreno, (2006) en lo que respecta a la gran dificultad que tienen las familias inmigrantes para acceder a una vivienda digna. También, la **situación económica y laboral** actual y la baja remuneración de trabajos poco cualificados son respaldadas por Novalbos (2006) y Martínez (2008) que ubican a la mujer latinoamericana en el sector del servicio doméstico y en un nivel socioeconómico bastante precario. Cabe destacar que Martínez (2008) expone que las mujeres latinoamericanas a pesar de que la mayoría tienen una escasa o nula formación son emprendedoras y con un gran afán de superación. Lo que se afirma en el presente estudio al destacar las capacidades de estas mujeres, por lo cual los programas socioeducativos deberían contemplar como posibilidades de formación estas características particulares.

De las diversas ayudas y **apoyos sociales** que han recibido las mujeres entrevistadas, se destaca el CSE Jara de la Asociación Barró. Sus percepciones en cuanto a la labor educativa que tiene la entidad es altamente valorada por las participantes del proyecto. Esta

información recibida puede relacionarse con lo que plantea Lucea (2012), sobre la evaluación de los programas socioeducativos y la importancia que tiene las valoraciones tanto del usuario/a como del profesional. El considerar de igual importancia la evaluación que realiza la persona que se beneficia como quién aporta la ayuda, es definido como una buena práctica de intervención.

En la categoría **salud**, el estudio de Sayed-Ahmad (2010) se relaciona con los resultados obtenidos, al afirmar que muchas personas inmigrantes corren riesgo de salud no solo física sino psicológica y social. Aunque en el estudio se hace referencia a la salud física principalmente, es importante combatir los riesgos que se pueden producir en la adaptación de la persona en los tres niveles que la constituyen: Lo biológico, lo psicológico y lo social. El proyecto de mediación social intercultural mencionado, tiene varias actuaciones dedicadas al eje salud y género con el valioso aporte del trabajo en red con los agentes sanitarios del distrito. Por su parte, la categoría **género** también es abordada ampliamente en el eje de intervención psicopedagógica del proyecto. Es necesario destacar, que en las entrevistas el tema de los malos tratos a mujeres latinoamericanas ha prevalecido en muchas de sus declaraciones por lo que es un contenido a trabajar apremiante en los programas de intervención con familias. Asimismo, no descuidar la salud mental y social, que se sobreentiende que los programas educativos lo contemplan, pero esto no puede ser superficial.

En cuanto a las perspectivas sobre la **educación** de los hijos, los resultados obtenidos se basan en la importancia y la legitimidad que las mujeres le otorgan a la escuela. Esta idea ha sido estudiada por Moscoso (2009), al presentar las percepciones que padres y madres tienen en cuanto a la educación de los hijos/as y la actitud positiva de conferirle a la institución educativa toda legitimidad. A menudo se cree que la baja **participación** de las familias se debe a la poca valoración que tienen del sistema educativo pero esto no ha surgido en los resultados de este estudio. Para las mujeres es importante la educación pero no suelen participar activamente en ello, por diversas razones que deberían ser ampliamente estudiadas. Lo que se puede extraer de las aportaciones de las mujeres latinoamericanas es la creencia de que no tienen mucho que aportar a la institución educativa y que la responsabilidad de educar a los hijos recae en la figura de los profesores y centros educativos en general. Es necesario que se entienda de fondo el porqué de esta desvinculación entre familia y escuela para poder sentar las bases de una implicación verdadera y amplia de las madres en la educación formal y no formal de sus hijos/as.

En lo que respecta a las **motivaciones** de las mujeres, los resultados arrojaron información suficiente para afirmar que estas mujeres han desechado sus propias

motivaciones para depositarlas en los hijos. Sus expectativas de superación y de ascenso familiar han sido transferidas a los hijos (Moscoso, 2009). Las motivaciones son importantes porque constituyen el incentivo que necesitan las mujeres para su participación y aprendizaje, por lo que no se pueden dejar de lado en la intervención socioeducativa con familias, buscar la mejora de la participación e implicación con su propio proceso de crecimiento y desarrollo personal. Motivar, empatizar, generar confianza, positivar, que la otra persona se sienta escuchada son competencias y actitudes del profesional de ayuda ya sea mediadora, que facilitan el proceso y la identificación de la propia necesidad de parte de la persona, de modo que el primer contacto le sugiera empoderarse y actuar. Sobre todo cuando se habla de personas inmigrantes, el primer contacto ha de ser muy importante para dar los siguientes pasos. Esa fase inicial de “enganche” es la base para una buena intervención (Lucea, 2012).

Como **barreras** para la inclusión educativa, se destaca la no prosecución de estudios de muchos jóvenes inmigrantes. Las voces de las mujeres afirman que sus hijos tienen dificultades escolares y que no llegan a los estudios superiores. Al respecto, Gil et al. (2010) coincide con esta idea al insistir en la necesidad de hacer un seguimiento a los jóvenes inmigrantes latinoamericanos que han sido reagrupados y que no culminan los estudios o no alcanzan el nivel universitario, quedando por lo tanto excluidos del sistema. Una educación intercultural ‘real’ es aquella que valora las diferencias culturales y da cabida a todos sus estudiantes en igualdad de oportunidades para aprender (Carrasco, 2005; Parrilla, 2004; UNESCO). Entonces, parece dudoso que se estén desarrollando actividades educativas interculturales reales y ajustadas a las necesidades de las

Por todo lo anterior, se puede afirmar que las voces de las mujeres reportan un valiosísimo material para la intervención que permitió tener un conocimiento profundo de sus experiencias, sus perspectivas y percepciones, ofreciendo de alguna manera aportaciones para la mejora de las prácticas socioeducativas. Se ha obtenido muchísima información en las entrevistas, cada categoría ha aportado nuevos significados y nuevos ‘camino’ para llegar a conocer de forma profunda las necesidades y demandas de las familias migradas. De esta forma, utilizando las voces de las mujeres se ha evaluado el proyecto de mediación, observándose el nivel deficitario de algunos de sus objetivos así como otra información relevante que no es contemplada en los ejes de intervención del mencionado proyecto. Además de las debilidades también se destacaron las fortalezas de este proyecto, lo que se está haciendo bien. Se sugiere realizar entrevistas en profundidad escogiendo al menos una decena de informantes claves en un período de un año para conocer qué cosas han cambiado, si vamos en la misma línea y si no estamos ajustando a sus demandas. También sería de

mucha utilidad transferir las buenas prácticas a los centros escolares e intercambiar experiencias, de modo que la educación intercultural, la educación para la convivencia y respeto entre personas de distintas culturas, sea un valor compartido por todos los agentes socioeducativos, instituciones y entidades, que prepare al individuo para vivir en diversidad y que esto sea extensivo a toda la comunidad multicultural, porque ello facilitaría la erradicación de muchos problemas que crean la exclusión social de las personas.

## REFERENCIAS

- Asociación Barró. (2012). *Proyecto Socioeducativo Jara. Intervención integral con menores y jóvenes inmigrantes y sus familias*. Madrid: Asociación Barró.
- Asociación Cultural “La Rueda” (2012 ). *Proyecto de Intervención Comunitaria (ICI)*. Madrid: Obra Social La Caixa.
- Bernández, A. (2007). *Mujeres inmigrantes en España: Representaciones en la información y percepción social*. Madrid: Fragua.
- Besalú, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanchard, M. (2010). Explicitar a nivel de centro la línea metodológica que caracteriza el modo de hacer en el aula y favorecer que el profesorado realice una formación y una práctica metodológica innovadora. En Grad, H., Alcalá, E Gil, J., González, A., Besalú, X., Blanchard, M.... Trujillo, F. Libro blanco de la educación intercultural.(pp.46-47).Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad.de A.L. López, D.Durán, G. Echeita, C. Giné, E., Miquel & Sandoval]. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: CSIE.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid. Alianza.
- Carrasco, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero”. *Aula de innovación educativa*, 147, 64-68.
- Carreñas, L. (2012). Situación actual de la Psicología de la Educación en Europa. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 18, 5-12.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol.2. Madrid:Alianza
- De Haro, R. (2008). La mujer inmigrante en la promoción y desarrollo de prácticas interculturales en la Comunidad de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 24, 171-180.
- Echeita, G. (2006).Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea
- García, J. (2010). La Medición de la Integración social de los inmigrantes a través de un sistema de indicadores coherente con la noción de ciudadanía inclusiva. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 12, 73-112.

- Gil, C., Pedone, C., Olivera, M.N., Echeverri, M.M., Retis, J., García, M. (2010). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Grupo Interdisciplinario de Investigadores Inmigrantes. Madrid: IEPALA.
- Giménez, C. (2001). Modelos de Mediación y su aplicación en Mediación Intercultural. *Migraciones, 10*, Universidad Pontificia de Comillas.
- Gimeno, A., y Lafuente, M.J. (2010). Relaciones familiares en origen y destino e impacto del proyecto migratorio sobre ellas. En Melero, L. (coord). *La persona más allá de la migración*. (pp.149-186). Valencia: CeiMigra.
- Grad, H., Alcalá, E., Gil, J., González, A., Besalú, X., Blanchard, M. (...) Trujillo, F. (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Laparra, M. (2003). *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Pamplona: Bellaterra.
- León, O. (2011). *Cómo redactar textos científicos en Psicología y Educación*. La Coruña: Netbiblio.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (3ªed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Lorenzo, M.M., Godás, A., Priegue, D., Santos, M. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Akasa.
- Lucea, M. A. (coord) (2012). Manual de buenas prácticas en la intervención socioeducativa con familias. Madrid: Popular.
- Martinez, J. (2008). Presencia e integración de la mujer inmigrantes en los Centros de Educación de Adultos. *Anales de Historia Contemporánea, 24*, 198-215.
- Mata, A. (2004). La percepción de la integración desde el punto de vista de los inmigrantes extracomunitarios. *Treball Social, 15*, 33-39.
- Mateo, A. (2005). Las redes sociales y el capital social como una herramienta Importante para la integración de los inmigrantes. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 21, 185-204.
- Melero, L. (Coord.) (2010). *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes*. Valencia: Fundación CeiMigra.
- Mertens, D. Y Wilson, A. (2012). *Program Evaluation theory and practice. A comprehensive guide*. NY: Guilford.



- Moreno, F., González, A., y Moreno, L. (2006). Inmigración, diversidad y protección social en España. *Revista española del tercer sector*, 4, 53-97.
- Moscoso, M. F. (2009). Perspectiva de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio. *Papeles de Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5, 1-40.
- Novalbos, R. (2006). *Malos tratos a mujeres inmigrantes dominicanas y ecuatorianas. Informe ejecutivo del estudio*. Dirección General de Igualdad de Oportunidades. Madrid: CSP.
- Olsen, V. (2011). Feminist Qualitative Research en the Millennium's First Decade. Development, Challenges, Prospects. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 129-146). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Descargado el 18 de febrero de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Educación*, 327, 11-30.
- Parrilla, A. (Dir.) (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: Origen, formas, consecuencias e implicaciones educativas*. Instituto de la mujer. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rodrigo, M. J., Márquez, M.L., Martín, J.C. y Byrnes, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide
- Rodríguez, R.M. (2010). La experiencia psicosocial de la inmigración en los menores: Retos educativos. En Melero, L. *La persona más allá de la migración* (pp.199-229). Valencia: CeiMigra.
- Rumí, C., Murillo, S., Sallé, M.A, De Cabo, G., Van Den Eynde, A., Civalé, C., Carrasquilla... Jarquín, E. (2006). "Las mujeres, protagonistas de la inmigración latinoamericana en España. Perspectivas políticas y experiencias en dos orillas". Madrid: Casa de América y Fundación Directa.
- Ruiz, B. (2001). *Las políticas de integración: La Legitimación de la exclusión*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos, M., Godás, A., Lorenzo, M.M. (2009). Evaluation of the implementation of a socio-educational program with immigrant families: A case study. *Evaluation and Program Planning*, 32, 21-30.

- Sarramona, J., Vázquez, G, Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación .
- Sayed-Ahmad, N. (2010). Experiencia de migración y salud mental. Hacia un nuevo modelo de salud. En Melero, L. (Ed.), *La persona más allá de la migración*. (pp.259-295). Valencia: CeiMigra.
- Toribio, J.M. (2010). Intervención psicosocial comunitaria con personas migrantes. En Melero, L. *La persona más allá de la migración*. (pp.231-257). Valencia: CeiMigra.
- Torres, C., Fernández, J. (Coords.) (2007) *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos*. Madrid: Editorial CCS.